



ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

ЗБІРНИК ТЕЗ
МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ

14 травня 2019 року

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

**ДЕРЖАВНА НАУКОВА УСТАНОВА
«ІНСТИТУТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ»**

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНА УСТАНОВА «НАЦІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ОСВІТИ»
МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ БІЛОРУСЬ**

**ДЕРЖАВНА УСТАНОВА ОСВІТИ «АКАДЕМІЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ»
(РЕСПУБЛІКА БІЛОРУСЬ)**

ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ «ГЕНЕРАЛЬНА АСОЦІАЦІЯ ВЧИТЕЛІВ РУМУНІЇ»



**ЗБІРНИК ТЕЗ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА»
(електронне видання)**

Київ
2019

УДК 371.671.(082)

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 6 від 25 квітня 2019 р.)

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України - голова редакційної колегії;

М. В. Головка, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент - заступник голови редакційної колегії;

Т. М. Засєкіна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник - заступник голови редакційної колегії;

Л. М. Калініна, доктор педагогічних наук, професор;

В. І. Кизенко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

А. Р. Рось, відповідальний редактор.

Проблеми сучасного підручника: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 14 травня 2019 р., К.: Педагогічна думка, 2019. -136 с.

ISBN 978-966-644-469-4

Збірник містить матеріали виступів учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми сучасного підручника», що присвячені висвітленню актуальних питань теорії й практики підручникотворення та особливостям створення сучасної навчальної книги в Україні та за її кордонами.

Автори несуть відповідальність за достовірність фактів, цитат, посилань на літературні джерела та вживання власних імен.

ISBN 978-966-644-469-4

© Інститут педагогіки НАПН України, 2019

© Педагогічна думка, 2019

ЗМІСТ

1.	Байдюк Н. В. Результати гендерного аналізу підручників з інтегрованого курсу «Я досліджую світ».....	7
2.	Бакуліна Н. В. Культурологічні тексти у навчанні мови іврит у ліцеї	9
3.	Барановська О. В. Розвивальний потенціал сучасних підручників гуманітарного профілю: основні тенденції та напрямки.....	10
4.	Бібік Н. М. Науково-методичний супровід з предмета «Я досліджую світ» у вимірах компетентісно орієнтованого підходу.....	12
5.	Бійчук Г. Л. Компетентісно орієнтовані завдання з української літератури як засіб формування читацької компетентності.....	14
6.	Богданець-Білокаленко Н. І. Концептуальні засади побудови підручників української мови для 3-4 класів шкіл з польською мовою навчання.....	15
7.	Бондаренко Н. В. Перспективи розвитку теорії і практики підручника української мови.....	16
8.	Бурда М. І. Формування вмінь застосовувати допоміжні елементи у розв'язуванні задач підручника з геометрії.....	17
9.	Васильєва Д. В. Розвивальний та виховний потенціал сучасних підручників математики.....	19
10.	Васьківська Г. О. Психодидактичні детермінанти конструювання сучасного підручника.....	20
11.	Вашуленко О. П., Сердюк Е. Г. До питання реалізації компетентісного підходу в підручниках з геометрії для ліцею.....	21
12.	Ващенко Л. С. Понятійний апарат тестів зовнішнього незалежного оцінювання з біології	22
13.	Величко Л. П. Актуальні питання органічної хімії у підручнику профільного рівня	24
14.	Власенко О. М. Аналіз можливостей гуманітарних предметів у процесі формування громадянських цінностей старшокласників.....	25
15.	Власов В. С. Завдання на порівняння явищ і процесів у змісті сучасних підручників історії для учнів ліцею.....	27
16.	Возна З. О. Проектна діяльність учнів у навчанні курсу «Громадянська освіта»	28
17.	Вороненко Т. І. Компетентісно орієнтовані завдання з хімії – як шлях реалізації компетентісного підходу в освіті.....	29
18.	Галасівська Л.В. Реалізація діалогічного підходу в підручниках української мови для учнів ліцею.....	30
19.	Глушко О. З. Навчально-методичне забезпечення в школах українознавства в США.....	31
20.	Головко М.В. Організація проектної діяльності учнів гімназії засобами сучасного підручника фізики	32
21.	Головко С. Г. Сучасний підручник як складник дидактичного забезпечення підготовки учнів гімназії до державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання.....	34
22.	Голуб Н. Б. Компетентісні характеристики підручника української мови для учнів ліцею (рівень стандарту).....	35
23.	Гончарова Н. О. Доповнена реальності в сучасних засобах навчання.....	37
24.	Гораш К. В. Сучасний шкільний підручник: передумови змін.....	38

25.	Горошкін І. О. Роль підручника в організації самостійної роботи учнів початкових класів у процесі навчання іноземної мови.....	40
26.	Горошкіна О. М. Розвивальна функція підручника української мови.....	41
27.	Гринюк О. С. Підручники з природничих предметів як засоби формування екологічної компетентності старшокласників.....	42
28.	Гуз К. Ж. Підручник як втілення умов формування цілісного світорозуміння молодих поколінь	44
29.	Джурило А. П. До питання про електронний підручник як елемент освітнього середовища.....	45
30.	Дічек Н. П. Сучасні зарубіжні педагоги про феномен спадщини А. Макаренка.....	46
31.	Жидкова Н. М. Соціалізація учнів засобами підручника з основ правознавства.....	47
32.	Засєкін Д. О. Мотиваційна функція підручника фізики.....	49
33.	Засєкіна Т. М. Принципи добору змісту до підручника «Природничі науки».....	50
34.	Івасюк О. М. Концептуальні засади підручника з літературної освіти для 9 класу середньої школи Чеської Республіки.....	52
35.	Ільченко В. Р. Методологічні основи формування змісту сучасного підручника.....	53
36.	Ільченко О. Г., Ляшенко А. Х. Система підручників як складова навчального середовища для формування наукової картини світу, образу світу старшокласників.....	55
37.	Калініна Л. М., Малюга М. М. Програмне забезпечення навчальної дисципліни «Методологічні основи управлінської діяльності та наукові школи менеджменту» для докторів філософії.....	56
38.	Кизенко В. І. Реалізація варіативного компонента у змісті навчальних посібників	59
39.	Климчук І. О. Організаційно-педагогічні засади проектування економічної складової навчально-методичного комплексу гімназії.....	60
40.	Ковчин Н. А. Роль сучасного підручника в становленні особистості старшокласників у процесі навчання економіки.....	62
41.	Коршевнік Т. В. Основні теоретичні положення проектування змісту навчального посібника з біології для учнів профільної школи.....	63
42.	Косянчук С. В. Дидактика підручникотворення: соціально спрямовані завдання для учнів старшої школи.....	64
43.	Кохно Т. Н. Комунікативно-мовленнєві завдання як компонент змісту підручника української мови для ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин.....	65
44.	Кришмарел В. Ю. Навчання філософії в школі: потреби українських вчителів	67
45.	Крячко І. П. Пропедевтика астрономічних знань учнів гімназії засобами сучасного підручника фізики.....	68
46.	Курач Л. І. Реалізація змістових ліній у підручнику «Російська мова і література. Інтегрований курс. 10 -11 класи».....	69
47.	Лісова Н. І. Програма «Уроки довіри в сучасній школі»	71

48.	Локшина О. І. Світові тенденції розвитку галузі підручникотворення для шкільної освіти: відкритий підручник.....	73
49.	Малієнко Ю. Б. Компетентнісні вимоги до змісту історичної освіти в ліцеї (аксіологічний аспект).....	74
50.	Матяш Н. Ю. Компетентнісно-орієнтовані завдання у шкільних підручниках з біології.....	75
51.	Мачача Т. С. Інтеграційний підхід до проектування варіативного складника змісту профільної середньої технологічної освіти.....	77
52.	Мельник Ю. С. Підручник фізики як засіб діагностики сформованості складників предметної компетентності учнів гімназії.....	78
53.	Міщенко О. В. Підручник української літератури як інноваційний засіб формування компетентного учня-читача ліцею.....	80
54.	Мороз І. В. Особливості відбору та структурування змісту шкільних підручників історії в контексті дослідницького навчання.....	81
55.	Мороз П. В. Особливості методичного апарату шкільного підручника «Вступ до історії».....	82
56.	Надтока В. О. Реанімація економічної освіти можливостями географії.....	83
57.	Назаренко Т. Г. Формування в учнів ліцею предметної компетентності через зміст навчального посібника.....	84
58.	Науменко С. О. Електронні освітні ресурси як інструмент підготовки здобувачів базової освіти до зовнішнього незалежного оцінювання у країнах близького зарубіжжя.....	86
59.	Нехомяж О. С. Реалізація компетентнісного підходу в підручнику з економіки.....	87
60.	Непорожня Л. В. Формування екологічної компетентності учнів гімназії засобами сучасного підручника фізики	89
61.	Новосьолова В. І. Реалізація компетентнісного підходу в підручнику української мови для 11 класу.....	90
62.	Онаць О.М. Готовність учителя до інновацій в опорному закладі освіти.....	91
63.	Онищук Л.А. Електронний підручник як засіб самоосвітньої діяльності замовників загальної середньої освіти.....	93
64.	Пасічник О. С. Міжкультурна медіація у процесі навчання іноземної мови учнів початкової школи: дидактичний потенціал та виклики реалізації.....	94
65.	Петрук О. М. Особливості змісту підручників української мови для 1 класу ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин.....	95
66.	Пілігач О. Г. Реалізація вимог державного стандарту в підручниках румунської мови для 1-2 класів.....	96
67.	Полонська Т. К. Стан готовності учнів початкової школи до самостійного засвоєння змісту підручника з іноземної мови.....	98
68.	Пометун О. І., Гупан Н. М. Практичні заняття як складова шкільного підручника з історії	99
69.	Pometun O. I., Remekh T. O. Requirements for the design of school textbooks in civil education.....	101
70.	Пономарьова К. І. Сучасні підходи до створення підручників з української мови для початкової школи	102

71.	Попова Л. О. Засоби унаочнення теоретичного матеріалу в підручниках української мови	103
72.	Попович Л. М. Моделювання ресурсного забезпечення управління опорним закладом освіти в підручнику для керівника.....	105
73.	Прохоренко О. О., Люлькова Ю. М. Роль шкільного підручника у проектуванні діяльнісно та компетентнісно спрямованого освітнього середовища гімназії	106
74.	Савченко О. Я. Інноваційні концепти підручника «Читання» для 2 класу.....	107
75.	Семко Л. П. Розроблення методичних посібників з інформатики для ліцеїв на рівні стандарту.....	109
76.	Сіпій В. В. Профорієнтаційна функція підручника фізики для основної школи (гімназії).....	110
77.	Скрипник Н. І. Сучасний підручник як засіб виховання, навчання і розвитку особистості	111
78.	Снігирьова В. В. Інтегрований курс «Російська мова і література» для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти України.....	112
79.	Тарара А. М. Профільне навчання технологій інженерно-технічного спрямування: особливості змісту.....	113
80.	Тарасенкова Н. А. Особливості побудови діалогу в навчанні математики.....	115
81.	Тишковець М. Д. Формування ключових компетентностей засобами підручника.....	116
82.	Трубачева С. Е. Роль шкільного підручника у системі інформаційно-освітнього середовища гімназії.....	117
83.	Трубачева С. Е., Замаскіна П. І. Значення шкільного підручника у проектуванні змістового складника освітнього середовища гімназії.....	119
84.	Туташицький В. І. Концепція навчального посібника з технологій сучасного виробництва.....	121
85.	Фідкевич О. Л. До проблеми реалізації інтегрованого підходу в підручнику «Російська мова і література. Інтегрований курс». 10-11 класи.....	122
86.	Хорошковська Т. П. До проблеми формування усного мовлення учнів початкових класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин.....	124
87.	Чижевський Б. Г. Формування культури опорного закладу освіти в підручнику для керівника.....	125
88.	Чорноус О. В. Мультимедійні технології як складник навчально-методичного комплексу для підвищення мотивації і розвитку пізнавальних здібностей учнів в умовах профільного навчання	127
89.	Цимбалару А. Д. Посібник-журнал як інноваційний формат навчальної книжки.....	128
90.	Шевчук Л. М. Підручник з української мови для 1 класу ЗЗСО з навчанням мов національних меншин як засіб збагачення словникового запасу учнів.....	129
91.	Шелестова Л. В. Сучасний підручник як засіб розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання.....	131
92.	Шпак Н. В. Дидактичні ігри як ефективний засіб активізації іншомовної комунікативної діяльності в сучасних підручниках з німецької мови для початкової школи.....	132
93.	Яценко В. С. Упровадження навчального посібника «Географія України» 10 – 11 класи.....	134
94.	Яценко Т. О. Культурологічний підхід як концептуальна основа сучасного підручника української літератури для 11 класу	135

РЕЗУЛЬТАТИ ГЕНДЕРНОГО АНАЛІЗУ ПІДРУЧНИКІВ З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ

«Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Байдюк Н. В.,

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри початкової освіти,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,

м. Черкаси, Україна

Компетентнісні вимоги до випускника Нової української школи серед інших характеристик передбачають і необхідність дотримання прав людини, підтримку соціокультурного різноманіття, що відкриває нові можливості для впровадження принципів недискримінації, зокрема й гендерної, в освітній процес.

Гендерні стереотипи у підручниках здатні впливати на розвиток та гендерну соціалізацію дитини. Наслідком негативного впливу гендерних стереотипів є звуження можливостей самореалізації, вибору моделей поведінки, видів професійної діяльності, кар'єрного просування у майбутньому. Шкільний підручник відіграє важливу роль у формуванні таких загальнолюдських цінностей, як повага, толерантність, справедливість, партнерство.

Особливо важливим є відсутність стереотипів у підручниках з предметів, що мають на меті розширення уявлень школярів про навколишній світ та своє місце у ньому й знайомлять з елементарними правилами поведінки і співжиття в соціумі, взаємовідносинами між людьми. Таким предметом у початковій школі є інтегрований курс «Я досліджую світ», що реалізує зміст таких освітніх галузей Стандарту початкової освіти, як «Громадянська, соціальна і здоров'язбережувальна», «Природнича» із залученням змісту інших галузей: «Технологічної», «Мовно-літературної», «Математичної», «Мистецької» [1].

В Україні антидискримінаційну експертизу макетів шкільних підручників для початкової школи закріплено законодавчо ще на етапі розроблення навчальних видань, що засвідчує наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2018 р. № 248 «Про затвердження Положення про конкурсний відбір проектів підручників для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти». Доцільність гендерної експертизи підручників обґрунтовано у наказі Міністерства освіти, науки молоді та спорту України від 10.09.2009 р. № 839 «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» та проекті Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2021».

Метою антидискримінаційної експертизи є виявлення у текстових і позатекстових матеріалах підручника моментів дискримінації за захищеними законом ознаками (зокрема й статтю) у формі стереотипів, ксенофобії, ейджизму, андро- та етноцентризму, сексизму та надання рекомендацій щодо їх усунення.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» належить до предметів, що забезпечують розуміння оточуючої дійсності, саме тому антидискримінаційна експертиза, складником якої є гендерний аналіз, має винятково важливе значення для підручників з цього курсу.

Гендерний аналіз підручників з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» здійснено за такими показниками: кількісна диспропорція представленості осіб обох статей; представлення осіб різних статей лише в стереотипних гендерних ролях; сегрегація і поляризація за ознакою статі; зображення людини загалом і загальнолюдських цінностей виключно через образ чоловіка; використання / невикористання гендерно чутливої мови; наявність / відсутність мовного сексизму. Гендерний аналіз здійснено методом контент-аналізу тексту та ілюстрацій.

Методику гендерного аналізу застосовано щодо чотирьох найбільш тиражованих підручників для 1 класу:

- «Я досліджую світ» підручник інтегрованого курсу для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) (авт. Гільберг Т., Тарнавська С., Гнатюк О., Павич Н.);
- «Я досліджую світ» підручник інтегрованого курсу для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) (авт. Гільберг Т., Тарнавська С., Гнатюк О., Павич Н.);
- «Я досліджую світ» підручник інтегрованого курсу для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) (авт. Большакова І., Пристінська М.);

- «Я досліджую світ» підручник інтегрованого курсу для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) (авт. Грущинська І., Хитра З., Дробязко І.)

У результаті аналізу виявлено наступні особливості представлення гендерних стереотипів у підручниках:

1. Не виявлено жодного підручника, де б було зафіксовано паритетне представлення чоловічих та жіночих персонажів. Загалом, у проаналізованих навчальних книгах у 1,21 раза більше чоловічих образів, ніж жіночих. Найбільший показник кількісної диспропорції представлення осіб обох статей спостерігається у підручнику «Я досліджую світ» (авт. Н.М. Бібік), де образів чоловіків/хлопчиків у 1,4 раза більше, ніж зображень жінок/дівчаток.

2. Наявність гендерних стереотипів виражена у зображенні осіб різних статей переважно у стереотипних гендерних ролях: розподіл професії на «чоловічі» (рятувальник, водій, військовослужбовець) та «жіночі» (вчителька, продавчиня, кондукторка); закріплення за чоловіками керівної ролі (директор школи – чоловік); закріплення за жінкою ролі берегині домашнього вогнища, а за чоловіком – фізичної сили як невід’ємної риси образу. У підручниках присутні гендерні стереотипи, що звужують простір для самореалізації дівчаток: відсутність інформації про жінок-дослідниць та видатних українок, жінок у спорті.

За результатами аналізу найменш стереотипним виявився підручник «Я досліджую світ» (авт. І. Грущинська), а найбільш стереотипним – «Я досліджую світ» (авт. Н. Бібік).

3. Ситуативна сегрегація і поляризація за ознакою статі виражена у розподілі іграшок на «дівчачі» і «хлопчачі» та диференціації спортивних ігор. Разом з тим встановлено, що у підручниках дівчатка та хлопчики часто об’єднані спільною діяльністю (проводять досліди, мають спільні інтереси).

4. Мовний андроцентризм у формах звертання до учнівства.

Позитивними результатами гендерного аналізу зазначених підручників є: зображення людини загалом і загальнолюдських цінностей не лише через образ чоловіка/хлопчика, а й через жіночі/дівчачі персонажі; паралельне використання гендерно чутливої мови (фемінітивів, паралельних форм чоловічого та жіночого роду); відсутність сексизму в змісті підручників.

Встановлено, що, окрім вище зазначених, вагомими позитивними характеристиками проаналізованих видань є демонстрація ролі чоловіка (тата) у вихованні дітей та сімейних справах, епізодичне представлення чоловічих і жіночих образів у нестереотипних ролях.

Визначено та запропоновано наступні зміни до проаналізованих підручників: досягнення паритетності у представленні чоловічих та жіночих образів; паралельне представлення жінок та чоловіків у професійних ролях; посилення виховної ролі тата; доповнення підручників інформацією про винаходи жінок-дослідниць та видатних українок; збільшення зображень, на яких хлопчики й дівчатка разом займаються спортом; частіше застосовувати звертання у формі «Люба подруго!», «Дорога ученице!» паралельно з аналогічним чоловічого роду; додати зображення різних типів сімей (зокрема й неповних батьківських).

Література.

1. Державний стандарт початкової освіти.
URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennyaderzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
(дата звернення: 09.04.2019).

2. Малахова О. А., Марущенко О. А., Дрожжина Т. В., Коробкіна Т. В. Теоретико-методологічні засади гендерної експертизи підручників URL: epo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/13256/1/Марущенко%20О.А.%20і%20др.%20Гендерна%20експертиза%20шкільних%20підручників.pdf. (дата звернення: 09.04.2019).

3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти.
URL: <https://www.lkmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 09.04.2019).

4. Про затвердження Положення про конкурсний відбір проектів підручників для 1 – 2 класів закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2018 № 248. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0359-18?lang=en> (дата звернення: 09.04.2019).

5. Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту: наказ Міністерства освіти, науки молоді та спорту України від 10.09.2009 р. № 839. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/183> (дата звернення : 30.11.2017).

6. Проект Стратегії упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020». URL: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2016/07/18/proekt-gendernoyi-strategii.doc>. (дата звернення: 30.11.2017).

7. Топузов О. М. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників [для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів]. Київ : Педагогічна думка, 2016. 128 с.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ТЕКСТИ У НАВЧАННІ МОВИ ІВРИТ У ЛІЦЕЇ

Бакуліна Н. В.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання мов
національних меншин та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

На сучасному етапі розвитку української системи освіти парадигма культуровідповідності компетентнісного, особистісно-орієнтованого, емоційно-ціннісного навчання набуває пріоритетного значення та потребує переосмислення, ретельного розроблення й упровадження в освітній процес.

Актуальність її запровадження зумовлена як соціокультурними чинниками розвитку полікультурного українського соціуму, сучасними викликами та змінами на шляху до формування громадянського суспільства, так і новими підходами до реформування системи освіти в Україні, визначеними у чинних нормативних документах і численних європейських рекомендаціях. Зокрема, одними з провідних компетентностей, визначених у Концепції «Нова українська школа», нині є *обізнаність і здатність до самовираження в сфері культури*.

Розглядаючи поняття *культури* як змісту сучасної освіти, провідним принципом навчання мов, зокрема мови іврит як складової мовної освіти України, має стати принцип *діалогу культур*, а метою та результатом навчання – *досягнення взаєморозуміння у міжкультурному спілкуванні*.

Одним із шляхів реалізації цих засад у процесі навчання мови іврит у ліцеї є *робота з культурологічними текстами*. Саме ретельний добір текстів культурологічного спрямування сприятиме формуванню культурної особистості, вихованню толерантного етнокультурного усвідомлення, налагодженню діалогу, взаєморозуміння й поваги між представниками полікультурного суспільства та їх інтеграції і єдності, дозволить знизити рівень упередженості та ксенофобії тощо.

Під час створення рукопису навчально-методичного посібника з мови іврит для ліцеїстів ми дібрали тексти відповідно до трьох основних способів спілкування – *перцептивного, інформаційного та інтерактивного*. Крім цього добір культурологічних текстів відбувався з урахуванням п'яти основних видів розуміння тих чи інших фактів єврейської культури у порівнянні та взаємозв'язку з фактами української культури, а саме на основі *ідентифікації, проекції, соціальної перцепції, емпатії та каузальної атрибуції*.

У ході констатувального етапу педагогічного експерименту було визначено, що за такої моделі *інтерпретація* фактів культури стає результатом діалогу культур у міжкультурному спілкуванні та сприяє глибшому взаєморозумінню мов і культур.

Дібрані культурологічні тексти рукопису навчально-методичного посібника з мови іврит для ліцеїстів сприяли також реалізації пізнавального, розвивального, виховного та навчального аспектів освітнього процесу. Це виявилось в *інтеграції змісту* навчання та передбачало оволодіння знаннями з мови іврит та культури єврейського народу, розвиток здатності сприймати інше та зняття можливої ксенофобії як наслідку недостатності культури, формування гуманістичних і патріотичних моральних

цінностей особистості, уміння спілкуватися в соціокультурному просторі на рівні досягнення взаєморозуміння.

У процесі дослідного навчання через діалог (*dia logos* «через слово», «засобом слова») нами були задіяні *інтерактивні методи*, які також сприяли налагодженню співпраці, спільної діяльності, кооперації, координації, порозуміння та злагоди.

Результати експериментальної роботи довели ефективність розроблених навчальних матеріалів та їх безпосередній вплив на вирішення провідних завдань навчання мови іврит у ліцеї, якими є формування в учнів уявлень про існування різних картин світу, їхню взаємодію та співіснування, причетність до достовірних і достатніх знань про єврейську культуру, традицію, історію, літературу, мистецтво, релігію, пізнання яких через оволодіння мовою іврит сприятиме як глибшому культурному усвідомленню власної національної ідентичності, так і розумінню інших мов та культур, людей з іншими поглядами.

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ: ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА НАПРЯМКИ

Барановська О. В.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу дидактики,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

Проблемам розробки та впровадження педагогічних технологій навчання в різних типах закладів загальної середньої освіти було присвячено багато уваги наукової спільноти. Наукового переосмислення потребують багато ключових дидактичних понять: освітній процес, умови освітнього середовища, ключові компетентності, освітні, педагогічні та дидактичні технології, розвивальний потенціал сучасних підручників в умовах профільного навчання тощо. Проаналізувавши чинні освітні документи, педагогічну, психологічну та методичну літературу, можна виокремити основні проблеми, які є важливими для реформування старшої ланки закладів загальної середньої освіти: проблеми гуманізації, гуманітаризації, інтеграції, прогнозування, профілізації, фундаменталізації, змісту і технологій загальної середньої освіти. У цих напрямках працюють українські науковці – дидакти, методисти-предметники та багато інших. Це, зокрема, О. Барановська, Н. Бібік, С. Бондар, М. Бурда, Г. Васьківська, М. Головка, С. Гончаренко, К. Гораш, І. Єрмаков, Ю. Жук, Т. Засекіна, В. Ільченко, В. Кизенко, С. Косянчук, О. Кравчук, Ю. Мальований, О. Ляшенко, О. Мариновська, Вал. Паламарчук, Вол. Паламарчук, О. Пехота, В. Піддячий, О. Савченко, О. Топузов, С. Трубачева, О. Чорноус, Л. Шелестова, Т. Яценко та ін. Розвивальний потенціал сучасних підручників гуманітарного профілю базується на сучасній методологічній базі, яка включає в себе обґрунтування сучасних тенденцій, принципів, комплексу педагогічних технологій та особливостей їх упровадження в навчальний процес закладів середньої освіти. Під час роботи над окресленою проблемою нами було виокремлено та обґрунтовано ключові тенденції реалізації педагогічних технологій профільного навчання за гуманітарним (філологічним) спрямуванням.

Першою ключовою тенденцією реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням ми виділяємо *тенденцію гуманітаризації освіти*, яка розглядається як засіб гуманізації освіти; як спосіб становлення індивідуального самовизначення особистості, розвитку її самосвідомості, самоосвіти для подальшої самореалізації в особистісному і професійному планах; як процес, спрямований на засвоєння особистістю гуманітарного знання, гуманітарного потенціалу кожної галузі знань. З досвіду вчителів старшої школи можна виокремити наступне: можливість вивчення досвіду в іноземних колег; зміна наповненості змісту предметів; застосування різних педагогічних технологій гуманітарного та гуманістичного спрямування, особистісно орієнтованої технології (з аналізу анкетування вчителів). Ми у своєму дослідженні зазначали, що одним із найважливіших її практичних напрямів є підвищення в навчальному процесі статусу гуманітарних дисциплін за радикального їх оновлення. Провідними

напрямами гуманітаризації навчання ми вважаємо: перегляд змісту навчання, відображення у ньому в доступній формі світової філософської й загальнокультурної спадщини, філософських і етичних концепцій, історії науки, створення цілісної бази педагогічних технологій за гуманітарним спрямуванням [2; 3; 6; 9].

Другою тенденцією ми виокремлюємо *тенденцію інтеграції навчання*, яка базується на використанні інтегрованого підходу до вивчення предметів гуманітарного циклу, впровадженні міждисциплінарних зв'язків. Ми розглядаємо міжпредметну інтеграцію як тенденцію у світовій педагогіці, яка має вихід на сучасні технології, формування міжпредметної компетентності [1; 8]. Першим кроком в Україні у даному напрямку була розробка наскрізних міжпредметних програм навчання, міжпредметних методичних посібників, технологізація (наближення до реальних технологій змісту навчання). Професор Вал. Паламарчук займалася розробленням і впровадженням метапредметних програм формування і розвитку мислительних умінь і навичок школярів [5; 6]. Професор О. Савченко є автором програм формування загальнонавчальних умінь та навичок для учнів початкової школи [8]. Доробок О. Барановської (Почупайло) включає програми формування та розвитку читацьких та інформаційних умінь і навичок учнів 1-12 класів (1992–2001) [7]. Т. Яценко зазначала що учні, схильні до вивчення гуманітарних предметів, характеризуються розвиненими інтелектуальними та творчими здібностями; важливим автор вважає формування читацької компетентності як інтегрованого компоненту навчальних досягнень учнів [10]. Науковцями постійно здійснюється та оновлюється база інтегрованих підручників для старшої школи. Таким підручником гуманітарного спрямування є підручник Л. Курач та О. Фідкевич, розроблений у рамках дослідження проблеми інтеграції предметів гуманітарного циклу як ефективного засобу розвитку комунікативної компетентності учнів [4]. Питанням інтеграції змісту навчання, у т.ч. – у підручниках ми займалися протягом попередньої теми дослідження, результати якої опубліковано в колективній монографії. Зокрема, розроблено концептуальну модель інтеграції навчання в старшій школі в умовах профільного навчання, методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх шкіл, науковців та методистів [1; 6; 9]. Результати анкетування вчителів профільної школи показали, що інтеграцію вважають нагальною необхідною більшість вчителів, зокрема, на базі таких предметів, як: мистецтво-історія, літератури, біологія-хімія-фізика, географія-країнознавство, математика-інформатика тощо. Важливим учителя вважають також викладання суміжних курсів: країнознавство, художня культура, громадянська освіта та ін. Зазначено також, що інтегрованими підручниками вчителі не користуються (видані не дійшли до школи). Приведені попередні дані з проведеного анкетування 2019 року.

Третьою тенденцією реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням ми виділяємо *тенденцію варіативності*. У нашому дослідженні зроблено акцент на тому, що нагальною проблемою є постійне оновлення змісту гуманітарних предметів у сучасному інформаційному просторі. Зокрема, програми з літератури та суспільно-гуманітарних предметів мають постійно оновлюватися, доповнюватися новими темами, що відображають зміни у суспільстві та сучасній літературі. Анкетування вчителів старшої школи показало, що 44% учнів беруть участь у виборі спеціальних курсів, факультативних курсів, які поглиблюють знання з обраного ними профілю навчання; 28% – ні; 28% – частково. Приблизно таким же чином розподілились відповіді вчителів на запитання чи вважаєте Ви достатнім змістову наповненість Вашого предмета (45%; 25%; 30%); чи вважаєте Ви достатнім змістову наповненість додаткових курсів за вибором (40%; 30%; 30%). З цього також випливає проблема адаптації та розробки оновленого банку педагогічних технологій, який би ефективно працював на нову українську школу та водночас був би здатний змінюватися разом з її потребами, у тому числі в умовах постійно змінюваного змістового навантаження на учнів. [2; 6; 9].

На думку вчителів профільної школи, основними завданнями є: підготовка учнів до конкуренції на ринку праці; полегшення суспільної інтеграції, соціалізації учнів; формування особистості, здатної критично мислити, навчатися протягом життя; формування майбутньої інтелектуальної еліти; допомога учневі у виборі життєвої траєкторії; створення сучасної бази підручників для старшої школи; підготовка до складання іспитів.

Література.

1. Барановська О. В. Міжпредметні зв'язки у підручнику для профільної школи: практична зорієнтованість та технологізація. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. Київ, 2016. Вип. 16. С. 17–26.
2. Барановська О. В. Сутність, структура та особливості реалізації педагогічних технологій філологічного спрямування в умовах профільного навчання. Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. Київ, 2018. С. 16–24.
3. Гуманізація процесу навчання в школі : навчальний посібник / за ред. С. П. Бондар. – 2 вид., доповн. – Київ : Стиłos, 2001. – 256 с.
4. Курач Л. І., Фідкевич О. Л. Інтеграція предметів гуманітарного циклу як ефективний засіб розвитку комунікативної компетентності учнів. Всесвітня література в сучасній школі. № 10. С. 48-51.
5. Паламарчук В. Ф. Глобус інтелектус (методологія, програма, методика формування глобального інтелекту). Київ, 1999. 56 с.
6. Паламарчук В. Ф., Барановська О. В. Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку. Український педагогічний журнал. 2018. № 3. С. 60–66.
7. Почупайло Е. В. Программа формирования и развития информационных и коммуникативных умений у учеников I–XI классов. Київ, 1992. 20 с.
8. Савченко О. Я. Формування у молодших школярів загальнонавчальних комунікативних умінь і навичок. Початкова школа. 2014. № 10. С. 6-10.
9. Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект: кол. монографія / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська, та інші.]; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ, 2018. 260 с. С. 103–144.
10. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття). Дис. докт. пед. наук за спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська література)». Київ, 2017. 508 с.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД З ПРЕДМЕТА «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ВИМІРАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

Бібік Н. М.,

*доктор педагогічних наук, дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник відділу початкової освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Нова реальність породжує запит на спеціальне науково-методичне супроводження навчального процесу, несуперечливого за змістом, яке охоплює відповідність форм, технологічних процедур, заходів, спрямованих на вияв та формування ключових і предметних компетентностей учнів.

Помічено: поява комплектів, додаткових матеріалів для диференціації навчального процесу, тестового та інших видів контролю, поурочних розробок спонукають учителів до пасивного очікування готових рекомендацій, методичних настанов.

У нашому випадку **інноваційним** стає науково-методичний **супровід**, який на відміну готових для використання рішень передбачає спеціальний вид допомоги суб'єкту, спрямований на запобігання та подолання проблем професійної діяльності.

Суттєвою ознакою такої допомоги є партнерська суб'єкт-суб'єктна взаємодія, надання можливостей для співтворчості учасників навчального процесу.

Ефективність такого виду супроводження комплексів науково-методичного забезпечення обґрунтовано в працях Кодлюк Я. П., Савченко О. Я., апробовано авторами підручників, навчально-методичних посібників Інституту педагогіки НАПН України в процесі моніторингу впровадження напрацювань (Бурда М. І., Буринська Н. М., Величко Л. П., Головка М. В., Гупан Н. М., О. В. Онопрієнко, О. М. Топузов), що дало змогу обґрунтувати структуру цього процесу, визначити його етапність, форми презентації, засоби доведення ефективності.

Як відомо, інновації завжди визрівають в надрах наявних суперечностей. Такими **суперечностями**, у межах досліджуваного процесу встановлено:

- розрив у часі між темпами теоретико-методологічних напрацювань в сфері компетентісно орієнтованої освіти і розробленням відповідного навчально-методичного супроводу;
- неузгодженість між цілями забезпечення компетентісного підходу і їх реалізацію на рівні навчального предмета;
- невідповідність теоретичного обґрунтування компетентісного підходу в навчанні і якості ресурсного забезпечення цього процесу;
- випереджувальним характером упроваджень навчально-методичного ресурсу в практику роботи і підготовкою вчителя у ВНЗ, яка нерідко перебуває в фарватері шкільних перетворень.

Зазначимо, що вихідною умовою для переорієнтації навчання на компетентісні засади є врахування специфіки предмета і провідної діяльності, яку він забезпечує. З цього погляду опрацьовувались теоретичні засади предмета «Я досліджую світ»: його цільове призначення, мета, завдання, змістові і процесуальні характеристики.

На нормативному рівні зміст предмета узгоджено також з Європейським напрямом реформування освіти в Україні, зокрема, дискрипторами (описами) вимог до кінцевих результатів початкової освіти на засадах компетентісного підходу.

Відзначимо, що зміст і методика предмета «Я досліджую світ» у сучасному варіанті ґрунтуються на компетентісному підході як ключовому напрямі побудови освітньої системи України. З урахуванням напрацювань у цій сфері виформувалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід в проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді; коли невідомі причиново-наслідкові зв'язки, коли не спрацюють типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і задіювати мотиви досягнення результату.

Компетентісна освіта на чільне місце висуває життєві ситуації, контекст, в якому учень, виявить свою обізнаність. Навчальні завдання ставляться так, як функціонують проблеми у житті і передбачають відповідне застосування на практиці. Зокрема, в навчальних матеріалах, методичних розробках, підготовлених нами рекомендуються практикувати розгляд світу і його подій з різних точок зору, з різних рольових позицій: свідка подій; учасника; того, хто сумнівається; того, хто не сумнівається; історика; учня; вчителя; директора та ін.

В останні роки поступово роль підручника як універсального засобу змінюється. Натомість розвивається і удосконалюється цілий комплекс засобів навчання, що змінює функцію підручника, який вже розглядається як елемент цілісної системи засобів навчання. Наявність навчально-методичного комплекта визначає роль підручника як системоутворювального ядра, своєрідної метасистеми, надає йому нового призначення – стати сполучною ланкою між усіма компонентами комплексу, забезпечити їх цілісність та функціональність, єдиність підходів до реалізації засад компетентісного підходу.

Література.

1. Бібік Н.М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти/ Н. М. Бібік // Початкова освіта. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – С.408-409.
2. Мартиненко В.О. Оновлення змісту літературного читання у контексті компетентісного підходу / В. О. Мартиненко // Початкова освіта. – 2012. – № 10. – С. 20-24.
3. Онопрієнко О. Портфолію як засіб контролю результатів навчання учнів на засадах компетентісного підходу / Оксана Онопрієнко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. / Уман. Держ. Пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2010. – Вип. 34. – С. 121-127.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О. Я. Савченко. – Київ : Грамота, 2012. – 504с.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Бійчук Г. Л.,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Концептуальні засади реалізації компетентісно орієнтованого навчання української літератури обґрунтовано в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти й розроблено в основних положеннях концепції «Нової української школи».

Дослідженню компетентісного підходу в сучасній освіті присвячені праці вчених Н. Бібік, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Савченко, О. Пометун та ін. Реалізацією особистісно зорієнтованого й компетентісного підходу в освітній практиці навчання впроваджували С. Трубачева, Г. Фрейман, А. Фасоля та ін.

А. Фасоля зауважує, що «компетентність існує як потенціал і проявляється за певної потреби»[2]. *Компетентісний підхід* сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей – комплексних якостей особистості, що проявляються в готовності і здатності діяти для розв’язання поставлених завдань.[1].

Компетентність базується на предметних і надпредметних *компетенціях* – знаннях, уміннях, досвідові діяльності й емоційно-ціннісному ставленні до неї: *знаю*, що маю робити в проблемній ситуації і *умію* діяти (*здатність*), *маю* позитивний *досвід* вирішення проблем і *вірю* в себе й успіх (*готовність*).

Особистісно орієнтований підхід забезпечує оптимальні умови для різнобічного розвитку кожного учня, ствердження його самобутності, віднайдення цінностей, усвідомлення смислів навчальної, у т. ч. читацької, діяльності, свого життя загалом і т. ін.

З позиції методики літератури компетентісно орієнтованим є літературознавче (філологічне) завдання, виконання якого з огляду на визначену мету спонукає учня до задіяння наявних предметних і загальнонавчальних знань і вмінь, освоєння нових способів роботи з текстом, пошуку необхідних джерел інформації в інтернеті. Результатом виконання таких завдань є формування читацької (предметної і загальнонавчальної) компетентностей. Проте вони передбачають і вихід за межі предметного матеріалу, мають не лише навчальну, а й життєву цінність, оскільки ґрунтуються на актуальному (цікавому для учня) матеріалі й містять опис певної навчальної ситуації, яка пояснює потребу виконання.

Компетентісно зорієнтовані завдання можуть мати різну форму: проблемні питання (напіввідкриті й відкриті), проблемні завдання (евристичні, творчі, оргдіяльнісні) і компетентісно зорієнтовані задачі (філологічні і комплексні).

Засобом для створення компетентісно орієнтованих завдань служить художній текст, літературна критика, подані у підручнику аналітичні матеріали (літературно-критичні статті про біографію і творчість письменників і різнорівневі завдання. Компетентісно орієнтовані завдання можуть мати відповідь, наявність якої формує в учнів ліцею уміння самоконтролю і самооцінювання.

Ключові вимоги до формування завдань – *чіткість* і *повнота*. Отже, якщо в учнів не виникло жодного уточнювального запитання щодо порядку виконання завдання й представлення результатів, то компетентісно орієнтовані завдання чи задача сформульовані правильно. Використовувати такі завдання можна на будь якому етапі освітнього процесу. Для їх вирішення учневі/учениці часто не потрібні спеціальні знання – лише текст і здатність до аналітичної діяльності.

Однак у процесі виконання компетентісно орієнтованих завдань змінюються позиції вчителя й самого учня/учениці. Вчитель починає виступати в ролі організатора, консультанта, наставника, що спрямовує і підтримує учня/ученицю як суб’єкта читацької діяльності в оволодінні предметними, загальнонавчальними і ключовими компетентностями.

Література.

1. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 9. – С. 4 –8.
2. Фасоля А. М. Компетентісно зорієнтовані завдання: проблеми термінології, типології, створення / А. М. Фасоля // Дивослово. – 2014. – № 9. – С. 15 –21.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 3-4 КЛАСІВ ШКІЛ З ПОЛЬСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

Богданець-Білокаленко Н. І.,

*доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник відділу
навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Розроблені науковими співробітниками відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України підручники з української мови і літератури для шкіл з польською мовою навчання побудовані на компетентнісних засадах, особистісно-орієнтовані та комунікативно спрямовані. Отже, це є основні пріоритетні підходи в побудові підручників української мови для шкіл зазначеного типу. Одним із завдань освітньої програми початкових шкіл з мовою навчання національних меншин визначено формування в учнів ключових компетентностей, серед яких дослідники (Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Гудзик, С. Караман, Л. Мацько, М. Пентилук, О. Петрук, О. Савченко, О. Хорошковська) виокремлюють комунікативну складову. Особливо на це робиться акцент у змісті підручників з української мови для шкіл національних меншин. Адже учні мають оволодіти українською мовою як державною, як засобом міжнаціонального спілкування. Оскільки вільне володіння українською мовою для інших народів є однією з передумов успішної соціалізації особистості, її активного включення в культурне та громадське життя суспільства, а також є свідченням культури самої людини.

Сучасний підручник передбачає не лише засвоєння учнем мовної інформації, а й активної комунікації. З метою розвитку комунікативної складової залучено тексти-діалоги, завдання з текстотворення (будувати тексти різних типів, стилів і жанрів), завдання для роботи в парах, групах, завдання, наближені до реальних ситуацій спілкування. До підручника добираються ілюстрації, які відображають життєві ситуації, а дібрані до них завдання формують мовленнєву компетентність і сприяють соціалізації учня. Підручник спирається на принцип «діалогу культур», який реалізується через художні тексти і методичну складову.

У якості дидактичного матеріалу дібрані твори дитячих письменників, у переважній більшості сучасних, оскільки вони відповідають світосприйняттю сучасної дитини, а разом із тим повчальні та пізнавальні.

Важливу увагу в підручнику приділено соціокультурній складовій. Оскільки відомості про культуру народу, в контексті якого виховується, зростає дитина, надзвичайно важливі. Соціокультурна змістова лінія є інтегративною, вона вдало розкривається у низці тем і текстів українознавчого спрямування, у яких ідеться про національну культуру, традиції українського народу. Соціокультурна спрямованість у мовно-літературній освіті сприяє формуванню національної (національно-мовної) картини світу, опануванню українського мовленнєвого етикету. Формування національної картини світу забезпечують і слова-знаки національної культури, що найбільше містяться у фольклорі. Це починається з народної творчості, невеликих фольклорних жанрів, які пропонуємо вивчити напам'ять, розіграти в ролях тощо. Важливою є і робота над лексикою, яка позначає реалії соціально-культурного життя України, специфічні для української культури поняття. Сприятливим соціокультурним матеріалом для навчання стануть етичні формули, фразеологічні звороти, прислів'я та приказки, які презентують неповторність української мови, передають життєвий досвід народу, його погляди на світ і на себе.

Уведено у підручник і мовленнєві зразки, оскільки мовлення вчителів, а тим більше вчителів шкіл з мовами навчання національних меншин, є недосконалим. Слово вчителя є зразком для наслідування учнями. Важлива увага приділяється роботі зі словом, його вимовою. До кожної теми подається тлумачення слів у рубриці «Скарбничка твоїх слів», а також словничок наприкінці підручника.

Отже, у процесі навчання української мови і читання в школах національних меншин у молодших школярів формуються навчальні навички, які допоможуть їм в опануванні предметів середньої та старшої школи, а разом з тим сприятимуть соціалізації та готуватимуть до життя в україномовному середовищі.

Література.

1. Богданець-Білокаленко Н.І. Проблема формування особистості у змісті підручників з читання для початкової школи (50-ті роки XIX – 50-ті роки XX ст.). – К. : НВФ «Славутич-Дельфін», 2014. – 152 с.
2. Богданець-Білокаленко Н. Реалізація соціокультурного складника у змісті підручників з літературного читання для 5 класу шкіл з мовами навчання національних меншин // Українська мова і література в школах України, 2018. – № 11. – С. 7-8.
3. Петрук О. Концептуальні та методичні засади побудови підручників української мови для ЗНЗ з мовами навчання національних меншин / О. М. Петрук // Проблеми сучасного підручника. – 2014 – Вип. 14. – С. 528-537.

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Бондаренко Н. В.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

Проблема створення якісного підручника української мови залишається серед найактуальніших навіть за неослабної уваги науковців і практиків до цього питання. Змінилися структура знань, урізноманітнилися джерела їх здобування, з'явилися мультимедійні засоби навчання, що потребують розроблення наукових засад їх конструювання і взаємодії з основним засобом навчання – паперовим підручником. Водночас аналіз стану проблеми створення сучасного підручника виявив чимало недоліків і показав, що наявних напрацювань у галузі теорії підручникотворення недостатньо, щоб вирішити її в умовах нових викликів. На теперішній час немає ні теорії сучасного підручника української мови, ні стандарту самого підручника, ні належного науково-методичного, зокрема й мультимедійного забезпечення. Їх створення потребує цілісного системного підходу.

Підручник – категорія історична, і кожному періоду історії відповідає свій [3]. Нинішній підручник має відповідати освітній парадигмі прийдешнього й орієнтувати на перспективні життєво доцільні функціональні знання й базові (ключові) компетентності. Водночас наявні підручники вже не відповідають запитам юні й завданням Нової української школи. Вони нерідко нав'язані примусово, реалізують спримітизовані програми (звідки вилучено соціокультурну змістову лінію, що позбавило навчання мови текстоцентричної основи); неваріативні, бо не ґрунтуються на концепціях, наукових засадах, системному розвитку предметної та ключових компетентностей [2].

Назріла потреба у створенні теорії сучасного підручника, що перманентно розвивалася б відповідно до потреб, тенденцій і перспектив суспільного розвитку в логіці модернізації українського національного характеру й освіти, яка стає вагомим чинником. Така теорія стане надійною основою створення справді сучасного підручника нового покоління в системі перспективної випереджувальної, а не наздоганяючої освіти [1; 4].

Вважаємо за необхідне уточнити поняттєвий апарат компетентнісного навчання, переглянути ієрархію ключових компетентностей і поділяємо думку А. Хуторського щодо необхідності впорядкування базової термінології теорії підручника, адже зрозумілого й чіткого визначення самого підручника немає досі [5]. Межі наявних його визначень розмиті з огляду на інтеграцію з іншими навчальними посібниками й виданнями. Потребує уточнення таке терміносполучення як електронний підручник, який не є ним у класичному розумінні.

Надалі проблема вирішуватиметься в аспекті реалізації теорії здобування компетентнісної освіти, застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Підручникотворення розвиватиметься у двох напрямках: фундаментальному і прикладному. Перший пов'язаний із дослідженнями в галузі, створенням мультимедійних засобів навчання, розробленням лінгводидактичних засад їх конструювання й методики використання як засобу підтримки паперового підручника. Прикладний аспект включає розроблення авторської концепції підручника, експертизу, видання, моніторинг [4, с. 15].

Окреслилося ядро вимог до підручника нового покоління. Це наявність ґрунтовної наукової бази; науково-світоглядна інформаційність; чітка адресність; доцільний методичний і довідково-орієнтаційний апарат; наступність, комунікаційність; можливість самостійного пошуку знань і самоосвіти; координувальна функція в системі засобів навчання; доступність мови викладу; висока художня й поліграфічна якість [1; 2; 4; 5].

Систематичний курс української мови доцільно вибудовувати не за роз'єднаними замкненими конценрамами, а цілісно. Це дасть змогу практично переспрямувати його. Адже курс української мови, попри адаптованість, усе ще залишається повчально-академічним, а не функціональним. Структуру підручника утворюватимуть такі складники: мотиваційний, мовний, мовленнєвий, соціокультурний (який забезпечуватиме зміст мисленнєво-мовленнєвої діяльності і на який нанизуватимуться ключові й предметна компетентності); діяльнісний/стратегічний, рефлексійно-оцінювальний. Мовний компонент має пройти наскрізно як визначальний у забезпеченні належного володіння державною мовою. Він дасть змогу реалізувати компетентнісне вивчення синтаксису як основи розвитку мисленнєво-мовленнєвої діяльності й органічно пов'язаних із ним усіх розділів цілісної науки про мову. Номенклатура і вміст інших структурних компонентів, забезпечених відповідним науковим підґрунтям і апаратом реалізації, визначатиметься функціональним навантаженням.

Актуальними завданнями є розроблення оптимальної для вимог часу єдиної теорії підручника української мови як моделі цілісного процесу навчання; наукових засад і технологій конструювання компетентнісного підручника; стандарту підручника і навчально-методичного комплексу; оптимальної методики його використання.

Література.

1. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ, 2018. Вип. 21. С. 44–56.
2. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Удосконалення експертизи шкільних підручників. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 1. С. 98–103.
3. Зуев Д. Д. *Школьный учебник*. Москва: Педагогика, 1983. 240 с.
4. Назарова Т. С., Господарик Ю. П. Стратегия развития учебной книги. *Педагогика*. 2005. № 3. С. 10–19.
5. Хуторской А. В. *Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения*. СПб. : Питер, 2017. 720 с.

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ЗАСТОСОВУВАТИ ДОПОМІЖНІ ЕЛЕМЕНТИ У РОЗВ'ЯЗУВАННІ ЗАДАЧ ПІДРУЧНИКА З ГЕОМЕТРІЇ

Бурда М. І.,

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України,
завідувач відділу математичної та інформатичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

1. Набуття ключових компетентностей передбачає реалізацію прикладної спрямованості змісту математики. Прикладна спрямованість досягається включенням у підручники задач практичного змісту. Успішне їх розв'язування потребує загальних умінь розв'язувати відповідні суто математичні задачі. Одним із засобів вироблення таких умінь є задачі, у розв'язанні яких використовуються допоміжні елементи (безпосередньо не дані в умовах задач).

2. Розв'язання задачі зводиться до її переформулювання, яке полягає у зведенні задачі до раніше розв'язаних. Задачу замінюємо еквівалентними доти, поки не одержимо задачу, яку можемо розв'язати. В процесі розв'язання співставляємо дані умови з висновком, намагаємося зблизити їх, включити умову і висновок в одне відношення. Це передбачає заміну понять умови їхніми означеннями, виведення наслідків з умови, співвіднесення наслідків з вимогою задачі, отримання нової інформації з виведених наслідків. У результаті дістаємо такі дані умови: вихідні (задані безпосередньо), шукані (наслідки вихідних) і допоміжні (задані опосередковано). Вміння знаходити і застосовувати допоміжні дані полегшує розв'язання задачі. Допоміжними даними або елементами можуть бути параметри (довжина відрізка, величина кута, площа, об'єм) або геометричні фігури (трикутник, рівні та подібні трикутники, коло).

3. Застосування при розв'язуванні задачі допоміжного параметра: складаємо за його допомогою рівняння чи системи рівнянь (іноді деяке співвідношення), де невідомим є шуканий елемент або елемент, за допомогою якого можна знайти шуканий; виключаємо шляхом перетворень допоміжний параметр і знаходимо шуканий елемент. Площа або об'єм найчастіше застосовуються так: виражаємо їх двома різними способами; прирівнюємо знайдені вирази й одержуємо рівняння, з якого можна знайти шукану величину. Допоміжний відрізок зручно вводити, якщо є подібні фігури. Якщо шукані чи задані елементи можна виразити за допомогою тригонометричних функцій, то використовуємо допоміжний кут.

Розв'язання багатьох задач залежить від уміння скористатися допоміжним трикутником (або ланцюгом нерівних трикутників). Шуканий елемент фігури розглядаємо як елемент деякого трикутника, який можна розв'язати (відшукуємо трикутник на малюнку до задачі або будуємо). Задача буде розв'язаною, якщо знайдений елемент цього трикутника задовольняє її умову. Якщо ні, то, враховуючи знайдений елемент, відшукуємо на малюнку (чи будуємо) другий визначений трикутник і т.д. доти, поки не дістанемо такий трикутник, сторона чи кут якого є розв'язком задачі. **Рівні допоміжні трикутники** використовуємо для обґрунтування рівності відрізків (кутів). При доведенні метричних співвідношень, які містять рівності другого степеня, вводимо подібні допоміжні трикутники. Аналогічно застосовуємо коло як допоміжний елемент: на малюнку до задачі знаходимо геометричну фігуру, навколо якої можна описати або в яку можна вписати коло; використовуємо властивості хорд, діаметрів, вписаних кутів, кутів з вершиною всередині кола та ін.

4. У підручнику виділяються лінії розміщення задач за видами допоміжних елементів. Задачі кожної лінії розв'язуються аналогічними способами, а задачі всіх ліній мають спільні підходи до розв'язання. Тоді навчання розв'язувати такі задачі передбачає: формування способів розв'язання задач виділених ліній та уточнення й узагальнення цих способів по мірі вивчення програмного матеріалу. Чим змістовніше узагальнення способу розв'язання, тим ширше коло задач він охоплює. Ефективність навчання забезпечується систематизацією задач та поділом їх на змістові блоки за рівнями складності (специфіка включення допоміжних даних) і способами розв'язання. Навчання застосовувати допоміжні елементи передбачає: 1) розв'язання типової задачі, де використовуються всі операції способу діяльності; 2) виділення способу діяльності; 3) закріплення операції способу діяльності дібраними вправами; 4) уточнення або узагальнення способу діяльності в процесі навчання.

Література.

1. Бурда М. І. Геометрія: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів / [М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова]. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. – 208 с.
2. Бурда М. І. Геометрія: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закладів / [М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова]. – К. : УОВЦ «Оріон», 2016. – 224 с.
3. Бурда М. І. Геометрія: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів / [М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова]. – К. : УОВЦ «Оріон», 2017. – 240 с.

4. Математика (алгебра і початки аналізу та геометрія, рівень стандарту): підруч. для 10 класу закладів загальної середньої освіти/ М. І. Бурда, Ю. І. Мальований, Н. А. Тарасенкова, Т. В. Колесник – К.: УОВЦ «Оріон», 2018. – 299 с.

РОЗВИВАЛЬНИЙ ТА ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛИ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ МАТЕМАТИКИ

Васильєва Д. В.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу математичної
та інформатичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Навчання математики в школі має значний потенціал для розвитку та виховання підростаючого покоління, що передбачається нормативними документами. У пояснювальній записці до Навчальної програми визначено мету базової загальної середньої освіти – розвиток та соціалізація особистості учнів, формування їхньої національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких навичок і навичок життєзабезпечення, здатності до саморозвитку та самонавчання в умовах глобальних змін і викликів.

Про необхідність дотримання розвивальних і виховних функцій підручника зазначено у Інструктивно-методичних матеріалах для проведення експертами експертиз електронних версій проектів підручників. Крім інших, там визначено такі вимоги:

- упровадження наскрізних змістових ліній (п.9);
- можливості підручника для здійснення учнями самостійної діяльності, формування вміння вчитися впродовж життя (п.10);
- реалізація ціннісного компонента у змісті підручника (п. 13);
- українознавче наповнення змісту підручника (п. 15);
- реалізація інтегрованого підходу та міжпредметних зв'язків у змісті підручника (п. 18).

У сучасних підручниках математики реалізовано всі ці вимоги. Зрозуміло, що різні авторські колективи використовують різні засоби і способи для реалізації цих вимог у змісті, структурі та оформленні підручників математики.

Складніше реалізувати всі ці вимоги у підручниках математики початкової школи, що пояснюється віковими особливостями учнів та обмеженим обсягом підручника. Стосовно впровадження наскрізних змістових ліній у підручнику математики початкової школи, то у всіх підручниках дуже добре і яскраво реалізовано змістову лінію «Підприємливість і фінансова грамотність». Ознайомлення учнів з видами банкот, грошовими одиницями та правилами виконання дій з ними – це одночасно і навчання, і розвиток. Крім того, учням пропонуються завдання, виконуючи які діти мають зробити правильний вибір, розглянути різні можливості придбання того чи іншого товару тощо. Це вже виховання ощадливості та критичного мислення.

У старших класах розширюються можливості для реалізації наскрізних ліній ключових компетентностей. Наприклад, стосовно лінії «Здоров'я і безпека» подаються завдання, в процесі розв'язування яких учні дізнаються про загрози від ураження електричним струмом, про наслідки шкідливих звичок, про необхідність дотримання санітарно-гігієнічних вимог, про індекс маси та його значення тощо. Наприклад, у нашому підручнику «Алгебра і початки аналізу, 10» подано таку задачу: «Краснуха - епідемічне гостре вірусне захворювання з інкубаційним періодом (термін, коли проявляється хвороба в організмі людини, що контактувала до того з хворим) від 11 до 24 днів. Заразною людина може бути за 4 дні до ознак хвороби (висипань на шкірі). Яка ймовірність того, що ознаки хвороби (висип) з'являться в інфікованої людини: 1) на другий день; 2) на 30-й день? 2) Яка ймовірність заразитися від людини, що контактувала з хворим на краснуху 6 днів тому? 3) Чи є ймовірність заразитися від людини, що перебувала в контакті з хворим на краснуху 9 днів тому?».

На формування в учнів громадянської відповідальності та екологічної безпеки спрямовані задачі, що стосуються виваженого ставлення до використання природних ресурсів, до збереження природних багатств, до повторного використання відходів тощо. Зацікавлює учнів така задача: «В опитуванні про збір вторинної сировини взяло участь 85 сімей. 31 з них відповіла, що збирають макулатуру, 36 - пластик, 26 - металеві бляшанки. До того ж відомо, що серед тих, хто збирає макулатуру, 12 сімей ще й збирають пластик, а серед тих, хто збирає пластик, 8 сімей збирають бляшанки, а серед тих, хто збирає бляшанки, 10 сімей ще й збирають макулатуру. Чотири сім'ї збирають папір, пластик і метал. Скільки з опитаних сімей не збирають папір? Скільки не збирають пластик? Скільки не збирають металеві бляшанки? Скільки сімей збирають лише металеві бляшанки?» Розв'язування такої задачі може стати реальною підставою для проведення короткої бесіди про вторинну сировину та значення правильної переробки відходів, а також створює умови для організації учнів на збір вторинної сировини.

Ефективним засобом поглиблення знань учнів з математики та інших навчальних дисциплін і розвитку їхньої пізнавальної активності є задачі міжпредметного характеру. Наприклад, «Задайте формулою загальний опір ділянки кола, зображеної на малюнку, якщо відомо, що $R_1 = 5 \text{ м}$, $R_2 = x \text{ Ом}$, $R_2 = 4R_1$.

Література.

1. Алгебра: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Буковська О.І., Васильєва Д.В., Сільвестрова І.А., Фурман М.С. – К.: Педагогічна думка, 2017, 320 с.

ПСИХОДИДАКТИЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ КОНСТРУЮВАННЯ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Васьківська Г. О.,

доктор педагогічних наук,

завідувач відділу дидактики,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

В умовах модернізації освіти перед загальноосвітньою школою стоїть завдання підвищення якості освіти, ефективності використання змісту і технологій навчання. Необхідною умовою відповідності освітнього процесу сучасним вимогам є формування в учнів умінь вчитися, самостійно здобувати знання, орієнтуватися в неперервному потоці інформації. Відповідно, виникає необхідність у конструюванні нового змісту освіти для реалізації цілей навчання. Загальновідомо, що підручник є носієм змісту навчання. Отже, виникає низка запитань: яким мають бути зміст, структура, форма, функції сучасного підручника? Зміст освіти – це зафіксована у підручнику система знань. Знання є основним компонентом змісту навчання. Знання як суб'єктивне уявлення індивіда про світ, що втілюється в раціональній, чуттєвій та інтуїтивній формі, є, напевно, найвищою цінністю людства загалом і будь-якої людини зокрема. Характеристиками якості знань можуть бути: системність; безперервність; узагальненість; оперативність; гнучкість. Лавиноподібний потік інформації на сучасному етапі обумовлює значущість саме компонування знань у підручнику. На нашу думку, саме психодидактичний підхід має стати орієнтиром для конструювання шкільних підручників. Рушійним ресурсом інтелектуального зростання учнів є мотиваційно-ціннісний компонент навчання, який передбачає вміння самостійно й усвідомлено ставити цілі, вибирати засоби для їх досягнення і оцінювати результат відповідно до поставленої мети. Оскільки мотивація є найважливішим аспектом формування тієї чи іншої діяльності особистості, то в умовах шкільної освіти необхідне не стихійне становлення, а спеціальне формування готовності та здатності здобувача освіти ставити і реалізовувати цілі власної пізнавальної діяльності.

За нашими дослідженнями (120 опитаних старшокласників), 52,5 % учнів узагалі не розуміють доцільності визначення мети навчання і не звертають на це увагу; 44,2 % – сприймають навчальну мету за умови її практичної, а не теоретичної значущості. Тобто, учні звикли виконувати конкретні завдання, не замислюючись над питанням «Навіщо мені це потрібно?». Як з'ясувалося, вони не готові до самоактуалізації, а отже, і до постановки та виконання навчальних завдань. Ураховуючи важливість

мотиваційно-ціннісного компонента в навчанні, виникає необхідність у конструюванні такого змісту шкільного підручника, який спонукатиме учнів до визначення мети навчання і планування власної когнітивної діяльності. У змісті шкільного підручника необхідно створювати і виокремлювати такі навчальні ситуації, які заохочували б учнів до постановки і пошуку відповідей на запитання: «Чого саме я прагну?», «Що я хочу знати?», «Що я знаю?», «Що я не знаю?», «Чому я повинен навчитися?», «Яка моя проміжна і перспективна мета?», «Як вони співвідносяться?», «Чи все у мене вийшло, як хотілося?», «Що спричинило невдачі?». Значні можливості для формування в учнів умінь усвідомлено і самостійно ставити цілі мають проблемні ситуації [2], спонукаючи водночас до обговорення виявлених утруднень. Спочатку учні застосовують відомі їм способи дій з навчальним матеріалом, намагаючись отримати певний результат, а потім, зіткнувшись із ситуацією, коли досягнення результату неможливе або суперечить іншим чинникам, учні усвідомлюють, що головною причиною є недостатність наявних у них знань для виконання завдання. Це і спонукає до залучення різних джерел інформації. Саме відображення у підручнику змодельованих життєвих ситуацій є ефективним засобом навчання, адже ситуації і в художньому творі, і в історичній дійсності ґрунтуються на інформації, в основі якої лежать судження, що справляють враження несумісних. Головна відмінність – у способах виявлення проблеми. Так, у процесі вивчення літератури це: проблема, що лежить в основі художнього твору, яка, наприклад, у романі Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» відбита у його назві; суперечливість у характері, поведінці героїв твору. Під час осмислення образу Раскольникова (Достоевський Ф. М. «Злочин і кара») виявляється суперечливість його поведінки: герой твору вбиває стару лихварку, як йому здається, на благо принижених і скривджених. Утім, Раскольников позбавляє життя і Лизавету, заради якої він і вчинив перший злочин; суперечливі оцінки літературного твору або його персонажу з боку різних критиків, літературознавців і т. ін. [1]. Тобто, освітній процес, організований у такий спосіб, залучає переважну більшість учнів до процесу пізнання; вони мають можливість усвідомлювати те, що вони знають і про що думають. Саме психодидактика дає можливість визначити основні підходи до конструювання змісту шкільного підручника, що спонукає до розвитку мотиваційно-ціннісного компонента і формує пізнавальну активність учнів.

Література.

1. Васьківська Г. О. *Формування системи знань про людину у старшокласників: теорія і практика* : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 512 с.
2. Осадченко І. І. *Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи* : монографія. Умань : ПП Жовтий, 2011. 414 с.

ДО ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДРУЧНИКАХ З ГЕОМЕТРІЇ ДЛЯ ЛІЦЕЮ

Вашуленко О. П.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу математичної
та інформатичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Сердюк Е. Г.,

*молодший науковий співробітник відділу математичної
та інформатичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Формування ключових компетентностей у процесі навчання математики буде ефективним, якщо цілі та зміст навчання переорієнтувати з накопичення учнями нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток здатності практично діяти, застосовуючи досвід успішних дій у конкретних ситуаціях, а відповідний навчальний процес організовувати в діяльнісному вимірі з можливістю контролю і вимірювання результатів навчання. Математична

компетентність є однією з ключових і передбачає формування в учнів культури логічного і алгоритмічного мислення, вміння застосовувати математичні методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності, здатність до розуміння і використання простих математичних моделей, уміння будувати такі моделі для вирішення проблем.

Підручник залишається одним із найважливіших засобів навчання. Оскільки на сьогодні знання доступні з багатьох джерел, основною функцією підручника з математики є організація навчальної діяльності учнів. Визначним критерієм математичної компетентності учнів традиційно вважається вміння розв'язувати задачі. Реалізація цілей навчання математики полягає у застосуванні фактів і методів предмета у якості засобів розв'язування задач. Саме через розв'язування учнями навчальних задач реалізуються освітні, виховні, розвивальні та практичні освітні цілі. Тому саме побудова системи вправ підручника з геометрії для ліцею потребує нових підходів і технологій.

Система вправ з геометрії для ліцею структурується, зокрема, з дотриманням рівнів та етапності формування математичної компетентності.

Етапи формування математичної компетентності.

Процедурна компетентність – уміння розв'язувати типові математичні задачі (навчання алгоритмів розв'язування геометричних задач; вироблення вміння систематизувати типові задачі, знаходити критерії зведення задач до типових та ін.) Логічна компетентність – володіння дедуктивним методом доведення та спростування тверджень (вироблення вмінь використовувати на практиці понятійний апарат, відтворювати дедуктивні доведення та доведення правильності процедур розв'язування геометричних задач, наводити дедуктивні обґрунтування правильності розв'язання задач та шукати логічні помилки у невірних дедуктивних міркуваннях та ін.) Технологічна компетентність – володіння сучасними математичними пакетами (вироблення вмінь використовувати у навчанні пакети символічних перетворень, електронні таблиці, оцінювати похибки при використанні наближених обчислень). Дослідницька компетентність – володіння методами дослідження практичних та прикладних задач математичними методами (вироблення вмінь будувати математичні моделі при вирішенні практичних проблем, будувати аналітичні моделі задач, висувати та перевіряти справедливості гіпотез, спираючись на відомі методи (індукція, аналогія, узагальнення). Методологічна компетентність – уміння оцінювати доцільність використання математичних методів для розв'язування практичних та прикладних задач (вироблення вмінь аналізувати ефективність розв'язування задач математичними методами; навчання рефлексії власного досвіду розв'язування задач та подолання перешкод з метою постійного вдосконалення власної методології проведення досліджень).

Рівні сформованості математичної компетентності.

Перший рівень (рівень відтворення) – пряме застосування в знайомій ситуації стандартних прийомів, відомих алгоритмів і технічних навичок, робота зі стандартними, знайомими виразами і формулами, безпосереднє застосування властивостей геометричних фігур. Другий рівень (рівень встановлення зв'язків) ґрунтується на репродуктивній діяльності щодо вирішення завдань, які, хоча і не є типовими, але все ж знайомі учням або дещо виходять за рамки відомого. Третій рівень (рівень міркувань) трактується як розвиток попереднього рівня. Для вирішення завдань цього рівня потрібні певна інтуїція, роздуми і творчість у виборі математичного інструментарію, самостійна розробка алгоритму дій.

ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ ТЕСТІВ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ З БІОЛОГІЇ

Ващенко Л. С.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Біологічні поняття становлять понятійно-термінологічний апарат шкільного предмета та науки біології. Актуальним є вивчення особливостей відображення поняття як інформаційної одиниці, якою вміє оперувати учень у предметній галузі «Біологія», у педагогічному

інструментарії оцінювання рівня сформованості у нього понятійної системи біологічних понять. Метою дослідження було проаналізувати та порівняти біологічні поняття, закладені в підручниках та навчальних програмах з поняттями, які використовуються у тестових завданнях ЗНО. Такий аналіз, на нашу думку, може бути важливим у контексті запровадження проведення державної підсумкової атестації за базову школу у формі зовнішнього незалежного оцінювання.

З метою поділу понять, які належать до різних груп, ми проаналізували вертикаль підручників біології, навчальні програми та виокремили загальнобіологічні поняття, позначивши класи їх запровадження та подальшого використання. При цьому ми скористалися підручниками 2004-2014 років, тому що випускники, які складали ЗНО у 2016 - 2018 роках, навчалися саме за цими навчальними книгами.

У розглянутих підручниках було виокремлено 840 наукових понять, які автори рекомендували для вивчення в кінці кожного параграфа. У навчальних програмах рекомендовано для вивчення 297 понять. З цього переліку нами було визначено 52 загальнобіологічних поняття.

Для порівняння понятійного апарату зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) ми скористалися тестовими завданнями з біології перших трьох (2008 – 2010 рр.) та останніх трьох (2016 – 2018 рр.) років запровадження тестування. Отже, наше дослідження спрямоване на визначення тенденцій, які склалися за десять років запровадження ЗНО з біології.

Аналіз понятійного апарату тестових завдань ЗНО свідчить про те, що не дивлячись на зменшення кількості завдань з 60 (2008 – 2010 рр.) до 48 (2018 р.), кількість уживаних понять збільшується з 69 (2008 р.) до 80 (2018 р.) (рис. 1). Однак, кількість загальнобіологічних понять, які використовуються у змісті тестових завдань, має тенденцію до зменшення – з 15 у 2008 році до 7 у 2018 році (рис. 1). Співвідношення загальнобіологічних понять до всієї кількості понять, використаних у завданнях ЗНО з біології у 2008 році становить 0,25, у 2018 році – 0,09 [1.с.39].

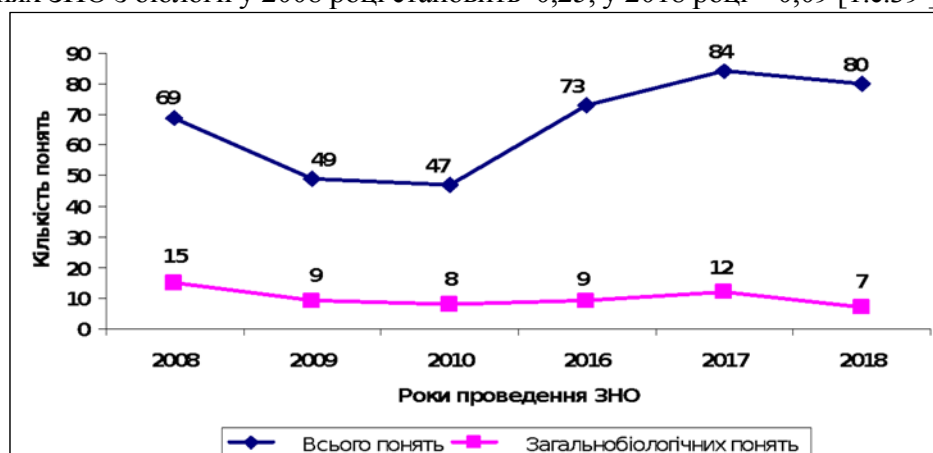


Рис. 1. Розподіл кількості понять у тестових завданнях ЗНО з біології

У тестах ЗНО всіх років переважають (70%) тестові завдання на процедурні знання, які спонукають до діяльності з поняттями. Це завдання на розуміння, на перевірку сформованості умінь застосовувати поняття у взаємозв'язку, на здатність до класифікації понять, на уміння самостійно використовувати поняття у нових зв'язках, у незнайомих ситуаціях. Поняття, які відносяться до так званих декларативних знань, у тестових завданнях 2008 – 2018 рр. складають 10 -12%.

Такий розподіл понять надає змогу зробити висновок про спрямованість тестових завдань ЗНО різних років на оцінювання, в основному, сформованості в учнів знань спеціальних понять, тобто таких конкретних загальних понять, в яких відображаються суттєві ознаки кожного предмета певного класу предметів вивчення, та які характеризують рівень сформованості предметної компетентності.

Понятійний апарат тестів складають спеціальні та загальнобіологічні поняття, кількість яких залежить від змісту завдань та від розділу біології, на основі якого його розроблено, і не залежить від форми тестового завдання. При цьому кількість загальнобіологічних понять становить від 9% до 22% від усіх використаних біологічних понять та спостерігається тенденція до їх зменшення.

Література.

1.Ващенко Л.С., Жук Ю.О. Особливості використання понятійного апарату біології у тестах зовнішнього незалежного оцінювання. Біологія і хімія в рідній школі. 2019.№1.С.35-40

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ У ПІДРУЧНИКУ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ

Величко Л. П.,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Зміст курсу органічної хімії профільного рівня склався на основі курсу для поглибленого навчання хімії, який, зберігаючи усталені традиції, періодично поповнювався питаннями органічної хімії, що визначали сучасний рівень цієї науки. Завдяки тому, що навчальна програма й підручник органічної хімії розроблялися й удосконалювалися в науковому підрозділі Інституту педагогіки, селекція наукового змісту нових тем, дидактична трансформація в навчальний зміст і методичне опрацювання й коригування його відбувалися в умовах педагогічного експерименту, впровадження нових теоретичних питань було теоретично й експериментально обґрунтовано.

З часу виходу в світ першого підручника «Органічна хімія» для поглибленого навчання предмета минуло 15 років, упродовж яких було модернізовано навчальні програми, деякі питання набули нового теоретичного тлумачення, інші – практичного спрямування. У підручнику органічної хімії для поглибленого і профільного рівня навчання предмета, на відміну від рівня стандарту, вперше викладено низку актуальних питань органічної хімії, що несуть значне функціональне навантаження: розгляд теорії будови органічних сполук як вищої форми наукових знань, що має структуру, передумови і наслідки, належить до методологічних «знань про знання», якими учні мають свідомо оперувати; поняття про конформації вуглеводів розвиває уявлення учнів про динамічну будову молекул; вивчення гетероциклічних сполук сприяє розумінню будови нуклеїнових кислот; спектральні методи ідентифікації органічних речовин, що ґрунтуються на знаннях фізичних методів дослідження, виявляють прикладне значення знань із фізики; поняття про оптичну ізомерію поглиблює знання учнів з біології про функціонування біологічно активних речовин; рівні структурної організації органічних речовин – питання світоглядного значення; добування біогазу, біодизельного пального, композиційних полімерних матеріалів спрямовано на практичне застосування теоретичних знань з органічної хімії; ознайомлення зі стійкими органічними забруднювачами, фосфорорганічними сполуками, діоксинами має значення для розкриття питань ролі органічної хімії в розв'язуванні проблем сталого розвитку суспільства.

Як можна бачити, всі ці нові питання програми є міжпредметними за своєю суттю і слугують розвитку не лише предметної компетентності з хімії, а й ключових компетентностей, зокрема, таких, як основні компетентності у природничих науках і технологіях та екологічна грамотність і здорове життя.

Оскільки функції сучасного підручника в педагогічному процесі значно розвинулися [1], зокрема актуалізувалася функція самонавчання, структура навчальних текстів має враховувати це. Запровадження компетентнісного підходу спонукає до реалізації в текстах і завданнях до них трикомпонентної структури компетентності в єдності ціннісного, знаннєвого і діяльнісного складників.

Виходячи з цього, навчальний текст має відбивати такі складники навчального процесу, в тому числі й самоосвітнього, як мотивація; визначення навчального завдання; врахування попереднього досвіду учнів, встановлення внутрішньо- і міжпредметних зв'язків, використання різних форм представлення інформації, узагальнення знань, контроль і самоконтроль.

Розглянемо структуру тексту параграфа «Методи ідентифікації і встановлення структури органічних сполук» підручника [2] з позицій цих вимог (табл.)

Структура навчального тексту підручника

Компоненти навчального тексту	Зміст навчального тексту
Мотивація	Встановлення структури органічних речовин як проблема синтетичної органічної хімії
Навчальне завдання	Виокремлення індивідуальної речовини методом хроматографії; встановлення структури молекули методами спектроскопії
Опорні знання	Якісний аналіз органічних речовин; розчинність речовин; явище адсорбції
Новий зміст	Хроматографія, інфрачервона спектроскопія, спектроскопія ядерного магнітного резонансу
Змістові зв'язки	Внутрішньопредметні: визначення вмісту Карбону, Гідрогену, Хлору в органічній речовині; міжпредметні: фізика (електромагнітне випромінювання), охорона здоров'я (застосування методу ЯМР у медицині; визначення вмісту шкідливих домішок)
Засоби і форми	Малюнки ІЧ- та ЯМР-спектрів речовин; опис досліду М. Цвета, будови спектрометра
Закріплення, контроль, самоконтроль	Завдання для самоконтролю

Наявність цих складників навчального процесу в тексті параграфів сприяє реалізації основної вимоги до особистісно орієнтованого підручника – бути посередником між логікою науки і логікою дитини.

Література.

1. Жерар Ф. М., Роеж'єр К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники. Київ: К.І.С., 2001. 352 с.
2. Величко Л.П. Хімія: підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти: профіл. - Київ: Школяр, 2018. 296 с.

АНАЛІЗ МОЖЛИВОСТЕЙ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Власенко О. М.,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна*

Сучасне українське суспільство постійно потребує активних освічених громадян, здатних до самореалізації, самопізнання та саморозвитку, особистостей з активізованим внутрішнім ресурсом, готових самостійно приймати рішення, здатних до співпраці й міжкультурної взаємодії у громадянському суспільстві. Таке соціальне замовлення потребує педагогічного осмислення загальних тенденцій і закономірностей виховання громадянина. Становлення громадянського суспільства передбачає зрілість індивіда як особистості та громадянина, без сформованих громадянських цінностей людиною легко керувати, оскільки вона не здатна до усвідомленого вибору, швидко підпадає під емоційний вплив та змінює свої політичні орієнтири, що викликає атомізацію суспільства. В старших класах завершується процес первинної соціалізації, тому й вимоги до освітнього процесу передбачають цілісне зосередження уваги на підготовці

старшокласника як до праці, до створення сім'ї, так і до життя в громадянському суспільстві та виконання громадянських обов'язків.

На процес формування громадянськості, громадянської активності, системи громадянських цінностей впливають такі соціальні інститути, як сім'я, заклади позашкільної освіти, заклади середньої освіти, дитячі неформальні організації, громадські організації та, звісно, ЗМІ. Проте вирішальну роль у громадянському вихованні відіграє школа, якісно організований освітній процес, створене освітнє розвивальне середовище, яким охоплюються всі школярі. Гуманітарні предмети в старших класах, займаючи особливе місце серед шкільних дисциплін, повинні ставити перед собою мету – сформувати україноцентричний світогляд старшокласника, вихований на взірцях української мови й літератури, історії, громадянської освіти. Якщо старшокласник вивчатиме українську мову як історію та спосіб мислення свого народу, то він матиме відповідальність перед своєю Батьківщиною (І.Фаріон).

Навчання гуманітарних предметів (історії, мов, літератур) завжди пов'язане з вихованням в учнів певних якостей, тому зміст навчання, безумовно, має величезне значення, оскільки виховує у юнацтва почуття громадянського обов'язку, толерантності, патріотизму; скеровує процес самовизначення старшокласника, його власний вибір на користь громадянських цінностей суспільства або споживацтва, справедливості та рівності або насильства, жорстокості й агресії, на користь здоров'я або шкідливих звичок, на благо природи або хижацького природокористування заради вигоди.

Сьогодні ми спостерігаємо варіативність змісту навчальних планів і програм, що істотно розширює можливості вибору шляхів досягнення для всіх учнів більш високих рівнів, у тому числі достатніх для продовження навчання у вищих навчальних закладах країни і за кордоном. Але, незалежно від цього, будь-який предмет повинен не тільки знайомити учнів з теорією, але й мати практичну та політехнічну спрямованість, формувати світогляд, знайомити учнів з досягненнями і перспективними напрямками науки, здійснювати моральне, громадянське, екологічне та ін. виховання учнів, виховувати почуття інтернаціоналізму та патріотизму, громадянського обов'язку на прикладах життя і діяльності прогресивних діячів України, прищеплювати любов до своєї Батьківщини, формувати в учнів уміння давати соціально-політичну оцінку способів досягнення науки й громадянського суспільства. З метою гуманізації фізичної освіти доцільно посилити історичний підхід до навчання. Вивчення курсів гуманітарних предметів корисно завершувати узагальненням історії становлення наукових поглядів, тенденцій у відповідній галузі знань, оскільки історичні екскурси дозволять не тільки порівняти ті чи інші наукові відкриття з особливостями їхньої історичної епохи, але й простежити діалектику процесу пізнання. Учителю повинен знайомити учнів з біографіями державних діячів, просвітителів, вчених, що має не тільки пізнавальне, а й велике виховне значення, оскільки формує систему загальнолюдських та громадянських цінностей (справедливість, патріотизм, відданість справі й Батьківщині, громадянська активність та ін.). Серед основних негативних тенденцій сучасної середньої освіти, які впливають на якісну організацію освітнього процесу, виділяємо перевантаженість програм навчальним матеріалом, невідповідність між обсягом знань, які визначаються стандартом, і кількістю годин, передбачених на вивчення предметів гуманітарного циклу базисним навчальним планом в умовах неузгодженості освітніх стандартів з різними предметами та ін. Таким чином, перед сучасною середньою школою виникає комплекс діалектично взаємопов'язаних проблем, як-от підвищення наукового рівня й міцності знань старшокласників, розвиток їхніх творчих здібностей, пізнавальної самостійності, виховання у школярів громадянської позиції, моральності, культури поведінки в суспільстві. У процесі вивчення основ громадянства старшокласники повинні навчитися приймати рішення, бути активними у суспільному житті, пізнати механізми дотримання прав людини, що може бути досягнуто тільки через використання пошукових, інтерактивних методів навчання.

Література.

1. Громадянська освіта: теорія і методика навчання: посіб. для студ. вищих навч. закл. – К.: Проект ЄС «Громадянська освіта – Україні». – 2008. – 174 с.
2. Паращенко Л. І. Громадянська активність молоді: досвід, методологія, перспективи: Методичний посібник / за редакцією Л. Паращенко. – К.: 2010. – 84 с

ЗАВДАННЯ НА ПОРІВНЯННЯ ЯВИЩ І ПРОЦЕСІВ У ЗМІСТІ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІСТОРІЇ ДЛЯ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Власов В. С.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

У методичній науці *порівняння* – це прийом пізнавальної діяльності вчителя та учнів, що передбачає зіставлення історичних об'єктів із метою виявлення в них спільних і відмінних рис.

Порівняння є розумовою операцією та провідним (поряд з аналізом і синтезом) методом пізнання. За допомогою порівняння старшокласники з'ясовують загальне і специфічне, схоже в суспільних явищах і процесах та те, що їх відрізняє. При цьому однорідність подій, явищ, процесів – це загальні ознаки одного порядку в області політики, культури, поглядів тощо.

Порівнюючи, старшокласники виокремлюють істотні ознаки історичних явищ, абстрагуються від несуттєвих, підводять їх під поняття, класифікують. Утім, порівняння важливе не тільки для виокремлення загального в низці однорідних історичних явищ. За допомогою зіставлень учитель підводить учнів до розуміння корінних змін, що настають у результаті розвитку історичних явищ.

Завдання на визначення спільних рис та відмінностей у пропонованих фактах (явищах, процесах) не є новим у сучасній методиці історії. Робота з формування вміння порівнювати розпочинається від перших уроків систематичного вивчення історії в школі. Спочатку таке вміння відпрацьовується на прикладі простих історичних об'єктів: наприклад, порівняння знарядь праці, зовнішнього вигляду людиноподібних істот та людей. Згодом учні вчаться порівнювати географічне розташування та природно-кліматичні умови, державний устрій, релігію різних держав тощо. На цьому етапі застосування прийому порівняння школярі опановують уміннями знаходити спільні риси та відмінності об'єктів, охарактеризувати їх 2-3 ознаками.

У ліцеї старшокласники вчаться порівнювати історичні події, явища й процеси. Уміння вважають сформованим тоді, коли учні вміють самостійно здійснювати порівняння, визначаючи спільні риси й відмінності. При цьому вони самостійно виокремлюють ознаки (лінії (критерії) порівняння), за якими, власне, й порівнюють пропоновані об'єкти.

Оскільки порівняльна характеристика – складний прийом аналізу, зіставлення й узагальнення, адекватним цьому прийому засобом виконання порівняльних операцій та подання їхніх результатів є порівняльно-узагальнювальні таблиці.

Алгоритм виконання старшокласниками завдань на порівняння історичних подій, явищ, процесів може бути таким:

- Ознайомтеся зі змістом завдання, уточніть об'єкт для порівняння.
- Встановіть компоненти для порівняльної характеристики. Якщо потрібно, визначте хронологічні межі зазначених періодів для встановлення логічного зв'язку між фактами й конкретними датами/подіями.
- Відповідно до запропонованого для порівняння об'єкта визначте лінії порівняння – ознаки, за якими ви їх порівнюватимете.
- З'ясуйте, які аспекти явищ чи процесів порівнюваного об'єкта становлять його суть, мету, засоби, дії та результати.

В ідеалі в завданнях на порівняння мають бути визначені парні відмінності – вони надають відповіді логічності стрункості й завершеності.

Систематичне цілеспрямоване формування в учнів уміння порівнювати сприяє виробленню у старшокласників алгоритмізованого підходу до аналізу та характеристики важливих історичних подій, явищ і процесів. Відтак завдання на порівняння мають бути складником системи пізнавальних завдань сучасного підручника історії для учнів ліцею.

Возна З. О.,

*кандидат педагогічних наук ,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна*

В основі методики проектної діяльності десятикласників у навчанні громадянської освіти лежать такі позиції: реалізація проектів детермінується завданнями предмета у межах урочної та позаурочної діяльності; пріоритетними є дидактичні цілі проектної діяльності учнів; проектну діяльність будують із дотриманням загальнодидактичних принципів навчального проектування; учнівські проекти спрямовують на вивчення досвіду суспільної діяльності людей, формування в учнів відповідних способів діяльності (пізнавальної, творчої); у ході навчального проекту розв'язують як складні автентичні проблеми суспільного життя, так і спеціально складені навчальні завдання; уроки, де провідним є метод проектів, потребують інтеграції урочної та позаурочної форми їх організації.

Методика проектної діяльності на уроках вимагає чіткого алгоритму дій її учасників – учнів та вчителя. Тут доцільно розмежовувати підготовку вчителя до організації навчального проекту та організацію проектної діяльності учнів на уроці.

При підготовці до проведення навчального проекту та організації проектної діяльності учнів учителю слід: осмислити місце учнівського проекту в темі предмета; визначити проблему, тему, назву, основні параметричні характеристики проекту; розробити дидактичні матеріали; сформулювати критерії оцінювання навчального проекту.

Ефективна проектна діяльність учнів на уроках з громадянської освіти потребує від учителя здійснення таких кроків: опрацювання змісту навчальної програми та визначення теми, дидактична мета якої реалізується методом проекту; складання навчально-тематичного плану проектного і предметного навчання, цільове призначення якого – пояснення учням концептуальної основи проектів, що відбуватимуться в межах вивчення предмета; визначення типу проектного уроку, форми організації здійснення проекту, типу проекту та/або спрямованості проектного завдання, його тривалості; залучення учнів до складання маршруту дій, орієнтованого на отримання творчого продукту.

Окремі підручники з курсу «Громадянська освіта» містять перелік орієнтовних тем навчальних проектів. Однак учитель має самостійно визначити план та етапи проекту, алгоритм його реалізації, критерії оцінювання успішності тощо. Крім того, жодний із пропонованих у підручниках навчальних проектів не може бути виконаний під час уроку й потребує виходу за його межі та залучення додаткових ресурсів.

Для прогнозування проектної діяльності та створення банку проектних ідей учитель може використати вміщені в підручниках запитання та пізнавальні завдання на застосування засвоєних знань і вмінь у нових ситуаціях та ті, що спонукають до пошуку нових знань і вдосконалення вмінь через практичну діяльність. Крім того, в методичних апаратах чинних підручників достатньо порівняльно-узагальнюючої інформації. Вона може слугувати основою для проведення учнями соціологічного дослідження, яке, своєю чергою, стане продуктом проекту. Водночас результати аналізу підручників показують, що система представлених у них творчих завдань не завжди передбачає практичне спрямування тренувальних рішень.

Ефективним у навчанні учнів громадянської освіти буде проведення проектних уроків – занять із тем курсу, де основним застосовуваним методом буде метод проектів. Прикладами тем таких уроків можуть бути такі: «Медіація однолітків», «Вихід за межі»; «Розвиток людини», «Територія твого розвитку», «Полікультурний образ світу» та ін.

При створенні проектного уроку з громадянської освіти вчителю необхідно чітко визначити його мету й завдання, виокремити стартові проектні вміння учнів та їх прогнозований приріст, визначити міжпредметні зв'язки. У проектних уроках головне місце відводять активній, різносторонній, максимально самостійній пізнавальній діяльності учнів, орієнтованій на заданий результат.

Організація проектного уроку з громадянської освіти реалізує діяльнісний підхід до навчання учнів: знання та вміння виступають тут інструментом розвитку, адже учень набуває їх не в готовій формі, а внаслідок своєї розумової праці та практичних дій. Відтак результати навчальної діяльності учня розглядають як його особисті досягнення.

Проектна діяльність є найвищим рівнем результатів навчання – це продуктивна навченість учня. Її кваліфікують як його спроможність переносити знання й уміння попередніх рівнів на нестандартні завдання й виробляти нові знання та розвивати/удосконалювати набуті вміння.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ З ХІМІЇ ЯК ШЛЯХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Вороненко Т. І.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

Компетентісно–особистісно орієнтоване навчання хімії гарантує як отримання знань, умінь і навичок з предмету, так і усвідомлення учнем їхньої необхідності в житті. На вимогу сьогодення – компетентісного навчання – одним зі шляхів його реалізації є виконання компетентісно орієнтованих завдань (КОЗ). Вони є не лише інтегративною дидактичною одиницею змісту, технології навчання і перевірки якості, гарантування компетентісного навчання [2], але й мають навчити учня: знаходити потрібну інформацію; вилучати головне з прочитаного або почутого; точно формулювати свої думки; планувати і вибирати спосіб дії в певних ситуаціях; оцінювати отриманий результат і критично ставитися до нього; застосовувати знання, вміння, навички. Особливістю таких задач є їх структура (вони містять стимул, зміст і інформацію) та контекстний зміст.

Виходячи з того, що завдання такого типу характеризуються діяльнісним спрямуванням і актуальністю питання, що розглядається, їхній зміст має моделювати життєві ситуації. До КОЗ відносяться задачі міжпредметного змісту. Їхня мета – пробудити в учня пошукову активність, усвідомлення цінності знань з предмета, що вивчається, зокрема хімії, і розуміння взаємозв'язку природничих предметів з предметами інших циклів. Реалізація компетентісного потенціалу таких задач відбувається у разі виходу їхнього змісту за рамки одного предмета, конкретного застосування навчального матеріалу в побуті й інших сферах діяльності учня.

КОЗ за змістом можуть бути: практико-орієнтованими (виконання проекту); проблемно-пошуковими (на основі реального або мисленнєвого експерименту); задачі, зміст яких пов'язано з комунікативними потребами людини, особливо при виконанні веб-квестів (розгляд природничої основи зв'язків між людьми - хімічні сполуки та сплави, що застосовуються в телерадіокомунікації), та діяльністю естетичного спрямування і спорту (пояснення феноменів довкілля, результатів художньої діяльності та спортивних досягнень людини на основі природничих наук); ціннісно-орієнтовані (розгляд проблеми безпеки життєдіяльності і здоров'я людини, екологічного стану довкілля).

Особистісна орієнтація при створенні компетентісно орієнтованих завдань передбачає поєднання компетентісної складової (приймаючи знання як частину життєвого досвіду) з формуванням світосприйняття і особистісних ціннісних якостей (за рахунок пізнавальної, етичної, екологічної спрямованості тощо). Як результат, учні отримують не лише знання про світ та вміння взаємодіяти з ними, а й навички соціальних відносин.

Серед компетентісно орієнтованих завдань можна виділити: роботу з документами, зі збору інформації; завдання на гіпотезу, на відповідність; відтворення ситуації з реального життя; пошукові і «компетентні» завдання.

Під час розробки компетентісно орієнтованих завдань необхідно: врахувати усі складники - знаннявий, діяльнісний і ціннісний - і встановити, який досвід отримає учень у процесі їх виконання; сформулювати зміст завдань, підібрати до нього інформаційний матеріал; співвіднести завдання зі змістом матеріалу, що вивчається. Кожні завдання і задача компетентісного

спрямування, що включаються до підручника, робочого зошита або дидактичного посібника, мають містити всі три зазначені складники.

Нами розроблено КОЗ міжпредметного змісту (інтеграція з фізикою, географією, математикою, біологією, екологією) та контекстні завдання ужиткової тематики [1].

Література.

1. Вороненко Т.І. Розрахункові задачі в сучасній шкільній хімічній освіті. *XII Менделєєвські читання*. зб. наук. праць міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 27 – 28 лютого 2019 р. с. 70 – 75.

2. Гоменюк Г.В. Методичні засади реалізації компетентнісного підходу в навчанні алгебри учнів основної школи : дис. канд. пед наук : 13-00-02 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2016. 277 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ ДІАЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ УЧНІВ ЛЦЕЮ

Галаєвська Л. В.,

*молодший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Освітні процеси спрямовані на розвиток і саморозвиток особистості, яка здатна до самоорганізації та

самореалізації своїх потенціальних можливостей і природних задатків, що повною мірою можуть бути реалізовані у діалозі як русі від потреб людини до оточуючого світу, від думки до поведінки особистості. Саме в діалозі відбувається продуктивна пізнавальна діяльність учнів, які повинні володіти самостійним і незалежним мисленням, здатністю до свідомого, критичного аналізу. Нове мислення, засноване на принципі діалогу, є ознакою соціокультурної модернізації. Освітні трансформації, метою яких є становлення сучасного мислення людини, значною мірою спрямовані на особистісно орієнтоване навчання і виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми засвідчив, що наукова розробка теоретичних основ діалогічного підходу має давню історію. Зокрема, античний філософ Протагор вперше застосував метод запитань і відповідей для обговорення проблем та знаходження правильного їх рішення. Сократ вважав, що саме в ході діалогічної взаємодії народжується істина. Основною метою його діалогічного підходу була допомога співрозмовнику активізувати власні творчі потенції.

Методологічні засади розуміння сутності діалогічного підходу висвітлено в працях Г.О. Балла, М.М. Бахтіна, В.В. Бібера, Л.С. Виготського, М.С. Кагана та інших.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив існування щонайменше двох підходів у дослідженні особливостей застосування діалогічного підходу на уроках української мови для старшої школи. Перший полягає у висвітленні сутності діалогічного підходу в широкому контексті проблем, що пов'язані з дослідженням умов, які здатні сприяти навчально-виховному процесу. Мова йде про особистісно орієнтований підхід до навчання, суб'єкт-суб'єктну модель, інтерактивні методи навчання, педагогіку співробітництва (О.О. Балаєв, Н.О. Гвоздева, Л.М. Попов, О.О. Соколова).

Особливості застосування та результативність діалогічного підходу в процесі навчання є предметом досліджень Г.О. Балла, Г.М. Кучинського, Н.В. Чепелевої, Т.П. Юрченко. Аналізуючи своєрідність діалогічного підходу, науковці наголошують на існуванні рівноправних стосунків між активними учасниками освітнього простору.

На сучасному етапі діалогічне навчання розглядається педагогічною технологією (Ш.О. Амонашвілі, А.Н. Бодальов, Л.С. Виготський, В.А. Кан-Калик, В.С. Філіпчук та ін.). Доцільність використання діалогічних технологій навчання, де учитель і учень виступають рівноправними суб'єктами навчально-виховного процесу була експериментально підтверджена багатьма вченими

(О.І. Копіца, Л.І. Пироженко, А.С. Нісімчук, О.Т. Шпак та ін.). Результативність вказаних технологій пояснюється ними за рахунок удосконалення діалогічного типу взаємодії.

Г.О. Балл вказує, що за умови діалогічного підходу між учасниками освітнього процесу виникає діалогічна взаємодія, а не маніпулятивні та байдужі стосунки. Успішність взаємодії залежить від реалізації таких принципів: поваги до партнера, прийняття партнера таким, яким він є, поваги до себе, толерантності [1, с. 5].

В.А. Кан-Калик обмежує коло вимог, що здатні сприяти діалогічній взаємодії. Мова йде про: неприпустимість негативної установки на майбутнє спілкування; врахування характеру існуючої педагогічної ситуації, у взаємодії особистісних та емоційних компонентів; оновлення змісту установки на спілкування щодо вибору правильної психологічної установки на спілкування [4, с.45-46].

Діалогічний підхід розуміється дослідниками як безпосередня форма організації навчального процесу, яка передбачає різнорівневу взаємодію суб'єктів, створення єдності смислів та цілей, засвоєння знань і умінь. Діалогічні стосунки при цьому виконують не тільки дидактичні функції, але й набувають розвивального ефекту.

Вбудований в структуру навчального процесу діалогічний підхід виступає технологією навчання, результатом якої є формування діалогічності як інтегральної характеристики практичного психолога. На думку Н.Ф. Шевченко, реалізація діалогічного підходу під час навчально-виховного процесу в підручниках української мови для старшої школи сприяє розвитку творчого потенціалу учнів, свідомого розвитку та вдосконалення важливих знань, умінь, якостей, психологічних особливостей мовленнєвої діяльності.

Література.

1. Балл Г. Сучасний гуманізм і освіта /Г. Бал // Психолог. – 2002. - № 40 (жовтень). –С.3-5.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение /Ю.Н. Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1985. – 168 с.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя /В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Корнев О.М. Психологический тренинг как метод профессиональной подготовки / О.М. Корнев // Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. праць: в 3 т. – К.: Гнозис. – 1998. – Т.2. – С.128-135.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В ШКОЛАХ УКРАЇНОЗНАВСТВА В США

Глушко О. З.

*молодший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Сучасні школи українознавства в США функціонують завдяки сприянню й активній підтримці українських громадських й освітніх організацій, Українських церков і, власне, батьків. У школах українознавства США (повну програму навчання розраховано на 12 років) чинними є програми, розроблені й затверджені Шкільною Радою при УККА, яка функціонує з 1953 року як аналог Міністерства освіти і науки в Україні. Навчання відбувається кожну суботу або неділю по 3-4 години. Зазвичай викладають такі предмети: українська мова, література, історія, географія та культура України. У деяких школах за наявності вчителя та за запитом батьків викладають релігію та мистецтво (співи, ремесло). Кожен учитель розробляє навчальну програму та план уроків, базуючись на затвердженій Шкільною Радою програмі навчання та відповідних навчальних матеріалах [3]. Викладання в школі ведеться українською мовою, за винятком англomовних класів.

Консультативну функцію та функцію контролю за процесом навчання покладено на педагогічних дорадників, що призначаються для кожної школи Шкільною Радою.

Активні асиміляційні процеси серед дітей та молоді спонукають педагогів, науково-освітніх діячів діаспори шукати нові, сучасні методи викладання, удосконалювати наявну систему навчання рідної мови, зокрема вивчення української як другої в системі рідномовного шкільництва. З цією метою розробляють нові підручники, читанки, хрестоматії. Наприклад, учителі активно використовують серію читанок для розвитку української мови, яку було розроблено і видано в Канаді, авторка К. Турко (консультант Яр. Славутич), з назвами «Тут і там», «Друзі», «Школа», «Пригоди», «Казки», «Ходіть зі мною», «Наші скарби». У них подано невеликі за обсягом, легкі у сприйнятті тексти, віршики. До всіх слів у читанках проставлено наголоси. Наприкінці кожної читанки розміщено українсько-англійський словник. Також відома серія шкільних підручників («Буквар», «Рідне Слово», «Волошки», «Рідний Край», «Євшан-Зілля», «Про що Тирса Шелестіла»), за авторством М. Дейко, з мовними та граматичними вправами. Наприкінці підручників подано також українсько-англійський словник [1; 2].

Оскільки більшість дітей в діаспорі двомовні, перед педагогами постало завдання перегляду методики викладання, насамперед, української мови та літератури і відповідно розроблення нових підручників. Якщо раніше більшість шкільних підручників були укладені за лінгвістичним принципом, то зараз, у відповідності до сучасних тенденцій, важливими стають комунікативний та лінгвоукраїнознавчий підходи у створенні навчальних книг. Складені за таким принципом підручники вміщують цікаві, пізнавальні тексти виховного значення, систему питань, завдань та вправ, які дають можливість забезпечити відповідний рівень розвитку комунікативних, лінгвоукраїнознавчих, лінгвістичних умінь та різних видів мовленнєвої діяльності. Одним із важливих завдань, яке постає перед автором під час створення підручника для україномовного шкільництва за кордоном, є мовна адаптація текстів, які мають, насамперед, бути зрозумілими для учнів.

За лінгвоукраїнознавчим підходом, крім власне мовного матеріалу, підручник має містити й важливу українознавчу інформацію про традиції та національні свята, про релігію й культуру українського народу, природу й географію України, про основні історичні події та національних героїв. Адже для молодого покоління закордонних українців українська мова виконує не лише навчальну, а, передусім, виховну функцію.

Таким чином, підручник, складений за таким принципом, стає засобом формування національної самосвідомості, виховує дітей українського походження на національних цінностях й ідеалах, прищеплює любов і повагу до історії, культури, релігії, звичаїв і традицій українців. Отже, сучасні навчальні книги для українських шкіл у діаспорі мають свою специфіку й особливі завдання: необхідно, насамперед, створювати підручники, які були б адаптовані до реалій української школи за кордоном, враховували специфіку країн проживання, були націлені на виховання справжніх патріотів і друзів України.

Література.

1. Дейко М. Буквар (з мовними вправами і перекладним словником). Видання оновлене і доповнене / Марія Дейко. – Австралія : Видавництво «Рідна мова», 2001. – 92 с.
2. Тут і там / Xenia C. Turko. – Edmonton : Published by Alberta Education. – 1975. – 50 с.
3. Шкільні підручники рекомендовані Шкільною Радою. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ridnashkola.org/booklist.html>

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ

Головко М. В.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної
та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Концепція «Нова українська школа» передбачає урізноманітнення варіантів організації навчального процесу, формування сучасного освітнього середовища, яке підтримуватиме проектну, командну та групову діяльність учнів [2].

Програмою базового курсу фізики (7-9 клас), яка реалізує фізичний компонент змісту освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти другого покоління (2013 р.), передбачено навчальні проекти як окремий вид навчально-пізнавальної діяльності здобувачів рівня базової освіти. На захист результатів навчальних проектів та їх обговорення передбачено 18 навчальних годин (4 год у 7 класі, 6 год у 8 класі та 8 год. у 9 класі).

Виконання навчальних проектів у процесі вивчення базового курсу фізики розглядається нами як дієвий засіб формування в учнів ключових компетентностей. Працюючи над навчальним проектом, учні набувають компетентність наукового дослідження, що виявляється в уміннях самостійно визначати мету і складати плани; усвідомлювати пріоритетні і другорядні завдання; пояснювати способи вирішення тієї чи іншої проблеми. Виконання таких завдань передбачає уміння використовувати освітні медійні продукти, електронні та друковані посібники, різні типи комп'ютерних програм навчального призначення, організовувати пошук інформації в мережі Інтернет, електронних базах і банках даних. При цьому формується ключова інформаційно-комунікаційна компетентність [5].

Враховуючи, що сучасний підручник фізики є стрижневим елементом системи навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з фізики, він може стати ефективним засобом організації проектної діяльності учнів.

Аналіз сучасних підручників фізики для учнів 7-9 класів показує, що методичний апарат більшості з них орієнтований на залучення учнів до виконання навчальних проектів. Так, у підручниках фізики для 7 класу авторського колективу (Засекін Д.О., Засекіна Т.М.) навчальні проекти представлені рубрикою «Теми навчальних проектів» наприкінці розділів. Вона містить орієнтовні теми навчальних проектів та короткі рекомендації для учнів щодо їх виконання. Наприкінці першого розділу наявна окрема рубрика «Учимося виконувати навчальні проекти з фізики». У ній подано інформацію для учнів про значення навчальних проектів з фізики, їхні основні типи та поради щодо виконання. Навчальні проекти розглядаються як засіб засвоєння, поглиблення, закріплення знань з фізики та вироблення вмінь застосовувати їх на практиці. Виокремлено чотири основні типи навчальних проектів: дослідницькі, практичні, інформаційні та ігрові (рольові). Учням пропонується структура навчального проекту та практичні поради щодо презентації його результатів (вступ, основна частина, висновок). Також наведено орієнтовні теми навчальних проектів [1]. У підручнику фізики для 8 класу цих же авторів включено рубрику «Виконуємо навчальні проекти» наприкінці розділів «Теплові явища» та «Електричні явища. Електричний струм». Вона містить коротку мотиваційну інформацію, подану у вигляді питань, на які учні зможуть дати відповіді, виконавши навчальний проект. Такий же підхід збережено і в підручнику фізики для 9 класу.

У підручниках фізики авторського колективу (В. Г. Бар'яхтар, С.О. Довгий та ін.) міститься окрема рубрика «Етапи роботи над навчальним проектом». У ній описано основні етапи роботи над проектом (організаційний, підготовчий, проектний, оформлювальний, презентаційний, підсумковий), а також подано загальні правила презентації проекту. Висвітлено особливості організації пошуку навчальної інформації, створення портфолію проекту, використання додаткової літератури та інтернет-ресурсів. Наголошується на необхідності посилення на джерела інформації та дотримання авторського права.

Особливу увагу приділено оформленню результатів роботи над проектом, створенню презентації для захисту проекту та використання комп'ютерної підтримки [3].

У підручнику 7 класу (автори М.І. Шут, М.Т. Мартинюк, Л.Ю. Благодаренко) представлено рубрику «Навчальний проект» у розділах підручника, в яких передбачено виконання проектів згідно навчальної програми базового курсу фізики. Тут подано тему навчального проекту, його мету, міждисциплінарні зв'язки, орієнтовні напрями роботи над проектом, які включають теоретичну частину (акцентовано увагу на ключові фізичні поняття з теми навчального проекту, методи дослідження та інтерпретацію результатів) та експериментальну частину проекту (орієнтовний план експериментального дослідження та основні завдання) [4].

Підручники фізики для 8 та 9 класів авторського колективу (Головко М.В., Коваль В.С., Мельник Ю.С., Непорожня Л.В.) наявна окрема рубрика «Виконуємо навчальний проект разом», що подана наприкінці розділів. У ній наводяться методичні рекомендації щодо організації роботи над проектом, приклади постановки проблеми та формування плану дослідження, а також орієнтовні теми навчальних проектів [Головко М.В. Фізика: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.В. головко, Л.В. Непорожня.- Київ: педагогічна думка, 2016.- 280 с.].

Отже, чинні підручники фізики для здобувачів рівня базової освіти мають відповідний дидактичний потенціал для забезпечення організаційного етапу проектної діяльності. За їх допомогою учні можуть ознайомитися з особливостями роботи над навчальним проектом, його основними етапами та особливостями узагальнення і презентації отриманих результатів. Подані в них матеріали відіграють мотиваційну функцію, стимулюючи учнів розпочати дослідження. Разом із цим варто зауважити, що підручник фізики не є єдиним навчально-методичним джерелом для учня та вчителя щодо дослідницької діяльності. Доцільним є використання електронних освітніх ресурсів та довідково-пошукових систем. У цьому контексті перспективним є використання в сучасних підручниках технології QR-кодів, яка дає можливість учням безпосередньо у процесі роботи з підручником використовувати електронні освітні ресурси.

Література.

1. Засекіна Т.М. Фізика: підруч. для 7 класу загальноосвіт. навч. закл. / Т.М. Засекіна, Д.О. Засекін.- К.: Видавничий дім «Освіта», 2016.- 224 с.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи.- К.: МОН України, 2016.- 34 с.
3. Фізика : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / [В. Г. Бар'яхтар, С. О. Довгий, Ф. Я. Божинова та ін.] ; за ред. В. Г. Бар'яхтара, С. О. Довгого. — Х. : Вид-во «Ранок», 2015. — 256 с.
4. Фізика 7 кл.: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.І. Шут, М.Т. Мартинюк, Л.Ю.Благодаренко.- К.; Ірпінь: Перун, 2014.- 256 с.
5. Фізика. 7-11 класи: методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2015/2016 навчальному році з коментарем провідних фахівців /О.М. Топузов, М.В. Головко, Т.М. Засекіна та ін.- Харків: Видавництво «Ранок», 2016.- 64 с.

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК СКЛАДНИК ДИДАКТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ДО ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Головко С. Г.,

*кандидат історичних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Імплементация Закона Украины «Про освіту» (2017 р.) у частині забезпечення оцінювання результатів навчання здобувачів базової загальної середньої освіти передбачає розроблення методики та інструментарію реалізації державної підсумкової атестації (ДПА) у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) [2].

Досліджуючи цю проблему, ми з'ясували, що ЗНО є перспективною формою ДПА на рівні базової освіти, зокрема, в контексті запровадження нової структури загальної середньої освіти, яка передбачає підготовку учнів до майбутнього ЗНО в професійному та академічному ліцеях, результати якого безпосередньо будуть впливати на вступ до закладів вищої освіти. При цьому ефективність упровадження нової форми ДПА залежить від чинників, які можна виокремити в такі групи: нормативно-правове забезпечення; психолого-педагогічні та організаційно-технологічні умови; дидактичне забезпечення підготовки та реалізації підсумкової атестації у формі ЗНО [1].

На етапі становлення зовнішнього незалежного оцінювання випускників гімназії важливим складником його дидактичного забезпечення є підручник. Саме сучасний підручник, створений на компетентнісних засадах, система вправ і завдань якого представлена у форматі ЗНО, дає можливість забезпечити психолого-педагогічну підготовку здобувачів базової освіти до нової форми ДПА, а також організувати системну роботу із завданнями у формі ЗНО.

Аналіз сучасних підручників із природничих та суспільствознавчих предметів для учнів 7-9 класів в окресленому контексті показує, що їхні дидактичні можливості забезпечують формування в учнів навичок роботи з тестовим завданням у форматі ЗНО та ознайомлення їх із відповідними процедурами й алгоритмами виконання завдань.

Переважає кількість підручників із природничих предметів містить тестові завдання, представлені рубриками «Завдання для самоперевірки», «Перевірте себе», «Тестові завдання», які подані після логічно завершених блоків навчального матеріалу та виконують дидактичну функцію організації самоконтролю результатів навчальної діяльності учнів. Тести сформовані за структурою, що в цілому відповідає формату ЗНО, та включають завдання з вибором правильної відповіді, «логічні пари», завдання відкритої форми з короткою відповіддю. Більшість становлять завдання з вибором однієї правильної відповіді з чотирьох варіантів (від 48% до 98%). В окремих підручниках тестові завдання диференційовані за рівнями складності та кількістю балів.

На відміну від підручників з природничих предметів, у підручниках з історії тести як цілісна структура, що входить до складу вправ для підсумкового контролю, представлені фрагментарно. Лише в окремих із них наявні завдання з вибором однієї (понад 71%), декількох правильних відповідей, завдання на встановлення відповідності, логічної послідовності, завдання відкритої форми з короткою відповіддю. Запропоновані тести за структурою та формами завдань відповідають тестам ЗНО з історії України.

В окремих підручниках автори подають цілісні тести, що містять основні форми тестових завдань, які використовуються під час проведення зовнішнього незалежного оцінювання випускників закладів загальної середньої освіти. Відповідно, працюючи з цими підручниками, учні гімназії розвиватимуть навички роботи з тестами, що стане їм у нагоді під час складання ЗНО.

Отже, в сучасних підручниках із природничих і суспільствознавчих предметів для здобувачів базової загальної середньої освіти подано незначну кількість тестових завдань. Лише в окремих з них тести становлять цілісну систему. Основною формою завдань є завдання з вибором однієї правильної відповіді.

Так, можливості підручника у формуванні навичок виконання тестових завдань різних форм обмежені. Тому актуальним є завдання вдосконалення методичного апарату підручників у напрямі формування умінь, необхідних для складання державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання, а також розроблення інформаційно-методичних матеріалів для авторів підручників.

Література.

1. Головка С. Г., Науменко С. О. Підручник як інструмент підготовки випускників гімназії до державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2018. Вип. 20. С. 74–92. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/710738/> (дата звернення: 30.04.2019).

2. Про освіту: Закон України // Законодавство України.- 2017.- № 38-39.- [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 30.04.2019).

КОМПЕТЕНТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ УЧНІВ ЛІЦЕЮ (РІВЕНЬ СТАНДАРТУ)

Голуб Н. Б.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Концепція «Нова українська школа» пропонує тригранну модель випускника школи – особистість, патріот та інноватор. Кожен навчальний предмет має виважувати свої змістові, педагогічні й дидактичні ресурси на спроможність досягти таких результатів. Щоб успішно реалізувати мету й завдання, потрібно забезпечити розвиток особистості, що виявляється в якісній зміні її діяльності.

Особистісна парадигма передбачає організацію освіти, зосереджену на особистості учня, його самобутності, унікальності, неповторності, суб'єктивності. Здобувши освіту, кожен підліток має усвідомлювати себе, свої властивості, схильності, бути обізнаним із багатьма суспільними процесами, усім, що його оточує, уміти оцінювати (критично мислити) й на основі системного критичного мислення формувати систему ставлень.

З огляду на перелік компетентностей, освіту та її суб'єктів розглядають як засоби формування здорового громадянського суспільства. Отже, наші випускники мають вплинути на суспільство, долучатися до його процесів, бачити своє місце в ньому.

Недоліками багатьох чинних підручників є зосередження на академічних досягненнях. Це означає, що мірилом досягнень з української мови досі є здатність запам'ятати й відтворити правило, записати без помилок слово чи речення, утворити граматичну форму, навіть відредувати, а не мовна практика, досвід послуговування мовою різних сферах.

Підручники авторського колективу Інституту педагогіки НАПН України (Голуб Н., Горошкіна О., Новосьолова В.) вирізняються концептуально. До основних компетентнісних характеристик відносимо такі:

1. В основі підручника – концепція компетентнісно орієнтованого навчання української мови. Оскільки будь-яка компетентність контекстна, автори пропонують моделі ситуацій, варіанти контекстів, сприятливих для формування й вимірювання сформованості компетентностей.

2. Посилення соціокультурного вектора, що є орієнтиром у доборі текстів, які своїм змістом дають змогу задіяти світоглядно значущі культурологічні, суспільні важелі, занурити учнів (хай у штучний) контекст сучасних викликів і поставити в ситуацію вибору, формуючи готовність до них.

3. З огляду на те, що мовними досягненнями ХХІ століття визнано значний словниковий запас, критичний аналіз прочитаного/почутого матеріалу; спілкування за допомогою різноманітних медіа; формування й захист власної думки; поставлення продуманих запитань; ведення конструктивної дискусії [1, с. 139], у кожному параграфі вміщено постійну рубрику «Слово дня» для збагачення активного словника учнів питомою українською лексикою. Комплексні вправи на основі текстів передбачають критичний аналіз прочитаного, висловлення власних думок і формування системи ставлень, активне обговорення життєво важливих проблем.

4. Підручник спрямований на ціннісно-емоційний розвиток, формування внутрішньої мотивації, осмислення дієвості кожного слова (впливовість слова, слова-конфліктогени, цілющість, естетика слова).

5. Креативний характер завдань. Психологи називають креативність джерелом сенсу життя. По-перше, тому, що саме креативність породжує більшу частину того, що цікаво, важливо і властиво людині. По-друге, креативність прекрасна тим, що беручи участь у творчому процесі, ми відчуваємо, що живемо насичено. Саме креативність дає людині натхнення, почуття близьке до відчуття ідеальної самореалізації. Креативність залишає нам результат, що робить наше життя багатшим і складнішим [2].

6. Проекція на формування інноватора. Ураховуємо головні риси успішного інноватора (за Т. Вагнером): допитливість (*звичка ставити правильні запитання з метою досягнення повного розуміння, усвідомлення*); співробітництво (*починається з уміння слухати і вчитися в того, хто має інший досвід і навички*). асоціативне або інтегративне мислення; схильність до активних дій та експериментування. На формування їх автори пропонують індивідуальну, парну й групову роботу, моделюють ситуації, у яких необхідно заявити про своє ставлення, прийняти рішення, взяти на себе відповідальність.

На особистісний розвиток школярів спрямовано матеріали додатків, що містять елементи програми саморозвитку, структурні компоненти параграфів (цілевизначення і рефлексія), тексти і домашні завдання на вибір тощо.

Загалом підручник скеровано на 4 показники рівнів сформованості ключових компетентностей учнів: когнітивний, ціннісний, емоційний і поведінковий, що вивисає його з-поміж інших і дає підстави називатися інноваційним підручником.

Література.

1. Вагнер Т., Дінтерсміт Т. Мистецтво навчати. Як підготувати дитину до життя /пер. Н. Борис. К.: Наш формат. 2017. 312 с.
2. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. [Пер. с англ. И. Ющенко]. М.: Карьера Пресс. 2013. 528 с.

ДОПОВНЕНА РЕАЛЬНІСТЬ В СУЧАСНИХ ЗАСОБАХ НАВЧАННЯ

Гончарова Н. О.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу навчання географії та економіки,

Інституту педагогіки НАПН України,

старший науковий співробітник відділу STEM – освіти

ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»,

м. Київ, Україна

«Школа має бути в авангарді суспільних змін», – зазначено в Концепції нової української школи. В умовах надстрімкого розвитку науки, техніки й технологій змінюються підходи до форм, методів і засобів організації навчання. Ми вважаємо, що для дітей, які народжені в епоху цифрових перетворень, використання доповненої реальності в сучасних засобах навчання може стати тією «родзинкою», яка буде утримувати їхню увагу на навчанні через елемент гри. Застосування карток, енциклопедій, художніх та навчальних книг, навчальних посібників, розмальовок, кубиків тощо разом з додатками доповненої реальності збільшить мотивацію до навчання, підвищить рівень засвоєння інформації шляхом різноманітності та інтерактивності її візуального представлення, дозволить перенести частину науково-дослідної роботи учнів у площину дистанційного навчання, поліпшить середовище навчання, сприятиме формуванню дослідницьких умінь, розвитку пам'яті, уяви, мислення, емоційного інтелекту тощо.

Доповнена реальність (*AR – augmented reality*) – це технологія, яка точно накладає комп'ютерні віртуальні зображення на фізичні об'єкти в реальному часі. Прихильники даної технології вважають, що даний термін був запропонований науковцем Томом Коделом, який працював на корпорацію «Boeing» у 90-роках минулого століття. У широкому сенсі доповнена реальність являє собою процес перегляду реального світу і віртуальних об'єктів одночасно, де віртуальна інформація накладається, вирівнюється й інтегрується у фізичному світі. Зазначимо, що в якості синонімів використовують терміни «розширена реальність», «поліпшена реальність», «збагачена реальність» [1; 2].

Технології AR стають затребуваними у багатьох сферах нашого життя: в інженерії, маркетингу, медицині, авіації, туризмі, для здійснення покупок і під час гри тощо.

В освітній галузі дослідження технології доповненої реальності важливе з точки зору впровадження осмисленого навчання, навчання через дію. Важливо розглядати AR не лише як різновид однієї з сучасних технологій, а і як концепцію.

Результати наукових досліджень [3] щодо застосування технологій доповненої реальності в процесі навчання визначають ряд переваг, а саме: краще розуміння змісту, довготривале зберігання у пам'яті, підвищена мотивація, взаємодія та співпраця, мобільність тощо.

Аналіз пропозицій на ринку товарів та послуг, що пропонують продукцію з використанням технології доповненої реальності для освітньої галузі, дозволив виділити наступні види засобів навчання (рис. 1): книги навчальні, книги розважальні, енциклопедії, навчальні посібники, підручники, карти, об'ємні моделі (глобус), музейні експонати (скелети), різноманітний дидактичний матеріал (картки-завдання, кубики) тощо. Наведені нами засоби можна назвати **AR – засобами навчання**, тобто сучасними засобами навчання, які в поєднанні з технологією

доповненої реальності створюють віртуальні зображення в реальному просторі, приносять віртуальну інформацію в фізичне середовище користувача і дозволяють користувачеві взаємодіяти з віртуальним контентом, роблячи у такий спосіб досвід веселим і привабливим.

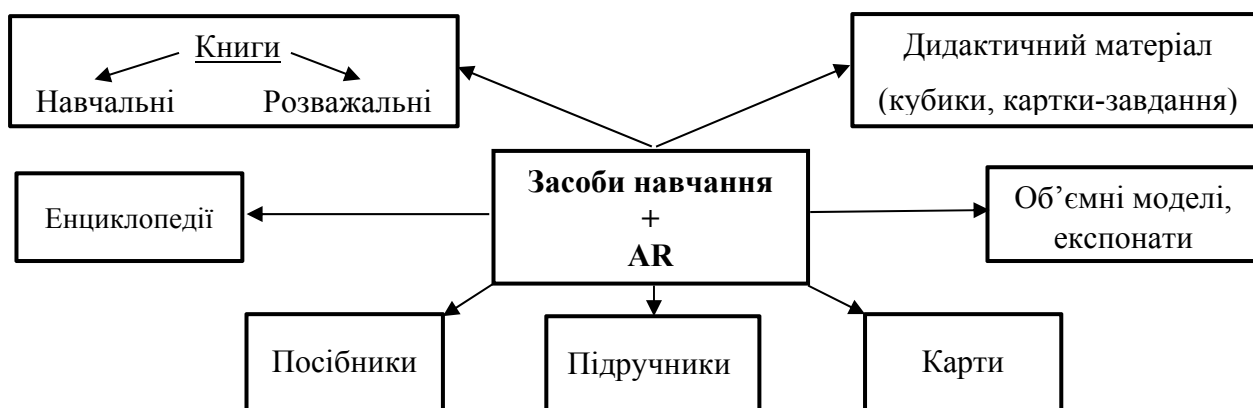


Рис. 1. Засоби навчання з доповненою реальністю

Усі ці сучасні засоби навчання з AR лише починають завойовувати авторитет серед учителів та науковців. На нашу думку, їх застосування підвищить інтерес до навчання, рівень засвоєння інформації шляхом різноманітності та інтерактивності її візуального представлення, покращить науково-дослідну роботу внаслідок дистанційного навчання тощо.

Література.

1. Савчук А.Ю. Дослідження інструментальних засобів розробки ігрових програм з елементами доповненої реальності. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://cad.kpi.ua/attachments/093_2015_%D0%A1%D0%B0%D0%B2%D1%87%D1%83%D0%BA.pdf. – Назва з екрану.
2. Caudell T. P., Mizell D. W. Augmented reality: an application of heads-up display technology to manual manufacturing processes // System Sciences, 1992. Proceedings of the twenty-fifth Hawaii international conference on, vol. 2. IEEE, 1992, pp. 659–669.
3. Kamalika Dutta / Augmented Reality for E-Learning. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/304078112_Augmented_Reality_for_E-Learning. – Title from the screen.

СУЧАСНИЙ ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК: ПЕРЕДУМОВИ ЗМІН

Гораш К. В.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу інновацій
та стратегій розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

В умовах розбудови Нової української школи, зокрема модернізації змісту і структури базової середньої освіти, особливе значення мають наукові й прикладні розробки з навчально-методичного забезпечення проектування освітнього середовища гімназії та створення й упровадження в освітній процес інноваційних освітніх програм і шкільних підручників нового покоління.

Створення якісних шкільних підручників як наукова проблема залишається актуальною в педагогіці. Різні напрями й аспекти модернізації змісту та структури навчальної книги були і нині є предметом дослідження українських і закордонних вчених та дослідників, оскільки розвиток освіти передбачає постійне оновлення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з метою забезпечення відповідності сучасним вимогам держави й освіти.

Дослідження М. Бурди, Ф. Жерара, О. Савченко та інших вчених присвячені методології розроблення шкільного підручника: розробленню теоретичних засад, наукових підходів і принципів формування змісту й структури підручника та вимог до його якості [2, 4, 7]. Інноваційні

підходи до розроблення навчальної книги та вимоги до підручника в контексті Нової української школи висвітлено у працях О. Барановської, Н. Бібік, Т. Засекіної, О. Топузова, С. Трубачевої та інших дослідників [1-3, 6]. Перспективи застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема вимоги до створення електронних підручників та якості мультимедійного навчального забезпечення, розкрито в працях В. Бикова, В. Лапінського та інших [3].

Тому постійно виникає потреба в уточненні принципів і підходів до розроблення змісту та структури шкільного підручника; в доповненні новими для створення нового формату шкільної книги, який би дав змогу в комплексі з іншими засобами забезпечити реалізацію мети української освіти, яку визначено Законом України «Про освіту», зокрема *«всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору»* [5].

Зміни вимог до сучасного шкільного підручника зумовлені такими зовнішніми й внутрішніми чинниками, як: інтеграція української освіти до міжнародного освітнього простору; формування в Україні громадянського суспільства та демократизації освітніх процесів; інформатизація усіх галузей економіки, науки, освіти; виникнення нових запитів у суспільстві до державної освіти і необхідність національного виховання громадян України як висококваліфікованих фахівців і патріотів.

Отже, сучасний шкільний підручник має бути орієнтований на ефективне застосування сучасних наукових знань (які мають бути чітко прописані в державних стандартах і навчальних програмах) у практиці через різні види діяльності учнів (навчальну, навчально-дослідницьку, творчу тощо) із використанням підручника [2].

Серед основних підходів до підручникотворення вченими розкрито такі: 1) *системний* (шкільний підручник є логічно побудованою інформаційною системою, яка містить взаємопов'язані тексти, проблемні питання, завдання, що забезпечує формування в учнів системи знань з певної галузі та навичок вільного оперування поняттями, методами навчального дослідження та сприяє розвитку конструктивного мислення учнів); 2) *цільовий* (визначення мети та її досягнення є основою будь-якої системи, використання цього підходу для побудови змісту шкільного підручника як інформаційної системи – це реалізація цілей освітнього процесу через навчальну інформацію, яку містить підручник); 3) *діяльнісний* (шкільний підручник має спонукати учня до різних видів діяльності (навчальної, навчально-дослідницької, пізнавальної, інформаційно-комунікативної, творчої та рефлексивної) з метою формування умінь і навичок та способів діяльності, насамперед, на набуття учнем досвіду з різних видів діяльності); 4) *компетентнісний* (сучасний підручник орієнтований на реалізацію компетентнісного підходу в освіті: формування ключових і предметних компетенцій з метою розвитку здатності учнів комплексно вирішувати проблеми в різних предметних сферах); 5) *синергетичний* (оскільки сучасний світ розвивається в суперечливих умовах прогнозованості (планування) і непередбачуваності, сталості та змінності, організованості та хаотичності, то синергетичний підхід до розв'язання найгостріших суперечностей забезпечує відбір єдиного (обґрунтовано вірного з багатьох) варіанту розв'язання навчальних завдань і встановлення відповідних зв'язків між структурними компонентами системи навчальних знань для прояву та розвитку творчих здібностей учнів); 6) *технологічний* (передбачає інтеграцію навчальної інформації, інновацій, дидактичних вимог та інформаційних технологій у шкільному підручнику та вплив на характер змін шкільного підручника, створення комплексного навчального забезпечення, яке включатиме і паперові, і електронні освітні ресурси).

Література.

1. Барановська О. В. Шкільний підручник в умовах нового освітнього середовища. *Проблеми сучасного підручника* : збірник наукових праць. Київ, 2018. Вип. 21. С. 20–29.
2. Варава В.Ю., Гораш К.В. Застосування європейських критеріїв оцінювання якості у створенні українських шкільних підручників. *Проблеми сучасного підручника* : збірник наукових праць. Київ, 2014. Вип. 21. С. 86–95.

3. Гуржій А. М. Інформатизація і комп'ютеризація загальноосвітніх навчальних закладів України – 20 років / А. М. Гуржій, В. Ю. Биков, В. В. Гапон, М. Я. Плєскач // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5. – С. 3-11.
4. Жерар Ф. М., Роеж'єр К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники. Видавництво «К.І.С.», Аналітично-дослідницький центр «АНОД», м. Київ, 2001 р.– 352 с.
5. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2017. – № 38–39. – С. 380. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
6. Трубачева С. Е. Дидактичні особливості компетентісно орієнтованого підручника для основної школи. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/705871/1/TSE_PSP-16.pdf
7. Премія BESA «Кращий європейський підручник»: критерії оцінювання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.schoolbookawards.org/evaluation-criteria.html>

РОЛЬ ПІДРУЧНИКА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Горошкін І. О.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Сучасні умови життя вимагають від особистості сформованих умінь самостійно здобувати й опрацьовувати значні масиви інформації, витрачаючи на це якомога менше часу. У цьому контексті важливою умовою ефективності освітнього процесу є формування в учнів самостійності в реалізації різних видів діяльності, зокрема навчально-пізнавальної і мовленнєвої. До того ж доцільно під час розгляду проблеми організації самостійної роботи здобувачів освіти взяти до уваги й те, що компетентна особистість здатна до самонавчання, саморозвитку, самовдосконалення. На це й спрямовує вчителів-предметників компетентісний підхід: здобування учнями досвіду самостійного розв'язання проблем. Суголосні з О. Савченко в тому, що «самостійність учнів у навчанні – найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, вміннями й навичками. Часто і правильно застосовувана самостійна робота розвиває довірливу увагу дітей, виробляє в них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань і загалом формує самостійність як рису характеру. Це зумовлює обов'язковість і різноманітність самостійних робіт» [5, с. 196–197].

Одне з головних завдань вчителя початкових класів – навчити учнів самостійно здобувати знання, тобто організувати освітній процес у такий спосіб, щоб учні не тільки опанували програмовий матеріал, а й набули стійких умінь ефективно працювати з навчальною книжкою, правильно висловлювати свої думки в усній і письмовій формах, виділяти суттєві ознаки того чи іншого явища, зіставляти і групувати факти, робити висновки й узагальнення, застосовувати їх на практиці.

Особлива роль в організації самостійної роботи учнів у процесі навчання іноземних мов належить підручнику як провідному засобу навчання, розвитку й виховання. Для визначення того, як чинні підручники орієнтують учителів – предметників на організацію самостійної роботи учнів, було проаналізовано чотири підручники з англійської мови для учнів 1 класу нової української школи (автори – О. Карпюк, Т. Бєляєва; авторські колективи – І. Доценко, О. Євчук, С. Губарева; Грін Кантрі, М. Павлюс) [1; 2; 3; 4] за критеріями: організація апарату орієнтування, що полегшує організацію самостійної роботи учнів; створення оптимальних умов для самостійної роботи учнів. Результати виявилися такими: по-перше, усі підручники поєднують їхню спрямованість на реалізацію компетентісного підходу в навчанні іноземної мови, їх зміст і структура сприяють формуванню такої ключової компетентності, як уміння вчитися впродовж життя, яку вважаємо визначальною в організації самостійної роботи; по-друге, книжки мають чіткий апарат орієнтування, репрезентований графічними позначками відповідно до вікових особливостей учнів. Прикметною ознакою підручників є електронна підтримка. Відзначимо системність застосування QR-кодів у підручниках Т. Бєляєвої та Грін Кантрі, М. Павлюс. Застосування QR-кодів полегшує організацію

самостійної роботи учнів, адже вони можуть самостійно прослуховувати навчальний матеріал англійською мовою, що сприяє засвоєнню орфоепічних норм, запам'ятовуванню нових слів, розвитку інформаційно-цифрової компетентності учнів.

Отже, проаналізовані підручники забезпечують формування в учнів умінь самостійно працювати, творчо застосовувати знання в нових ситуаціях відповідно до їхніх вікових і потенційних можливостей.

Література.

1. Беляєва Т. Ю. (2018). Англійська мова (English) : підруч. для 1 класу закл. загальн. середн. освіти (з аудіосупроводом). Київ : Грамота. 128 с.
2. Грін Кантрі, Павлюс М. (2018). Англійська мова : підручник для 1 класу закл. загальн. середн. освіти (з аудіододатком). Тернопіль : Підручники і посібники. 192 с.
3. Доценко І. В., Євчук, О. В., Губарева, С. С. (2018). Англійська мова (English) : підруч. для 1 кл. закл. загальн. середн. освіти (з аудіосупроводом). Харків : Ранок. 144 с.
4. Карпюк О. Д. (2018). Англійська мова : підручник для 1 класу закл. загальн. середн. освіти (з аудіосупроводом). Тернопіль : Астон. 112 с.
5. Савченко О. Я. (2002). Дидактика початкової школи: підручн. для студ. пед. факульт. Київ : Генеза. 368 с.

РОЗВИВАЛЬНА ФУНКЦІЯ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Горошкіна О. М.,

*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

До лінгводидактичних проблем, які ніколи не втрачають актуальності, належить проблема розроблення шкільних підручників. Студіювання наукової літератури з теми дослідження дало змогу проаналізувати різні погляди на тлумачення поняття «підручник». У педагогічній лінгвістиці А. Габідулліна характеризує підручник як інтертекстуальну категорію, виокремлюючи в структурі його навчально-науковий та дидактичний інтертексти [1]. У дидактичному контексті означене поняття розглядає С. Гончаренко і визначає його як «навчальну книгу, у якій викладаються основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки й культури відповідно до освітніх стандартів і програм» [2, с. 260]. Автори «Словника-довідника з української лінгводидактики» уточнюють, що «підручник української мови визначає обсяг знань з кожної програмової теми, містить визначення мовних понять, формулює різноманітні правила, подає дидактичний матеріал. Підручник привчає учнів до самостійної роботи над книгою в класі та вдома, дає змогу закріпити здобуті знання, забезпечує систематичне повторення матеріалу», акцентують увагу на можливості організації самостійної роботи учнів [3, с. 185].

Зіставлення змісту наведених та інших визначень уможливило висновок, що функції підручників змінюються і кількісно, і якісно. Лінгводидакти (Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, В. Новосьолова, М. Пентиліук, Л. Попова, В. Тихоша та ін.) однастайні в тому, що сучасний підручник української мови стає не тільки засобом репрезентації наукових здобутків лінгвістики, адаптованих відповідно до вимог чинної програми, вікових особливостей учнів, а й мотиватором для здобування знань, набуття умінь і навичок, «інформаційним кейсом», текстові ресурси якого дають змогу учневі усвідомити мову як динамічну багатофункційну систему, упевнитися, що в мові зафіксовано і збережено результати людської діяльності, вербалізовано історичний досвід, переконатися, що досконале володіння мовою в майбутньому сприятиме життєвому й професійному становленню учнів.

Аналіз змісту сучасних підручників української мови, спостереження за освітнім процесом у школі, студіювання спеціальної літератури уможливили виокремлення низки нових функцій

підручників, до яких відносимо мотиваційну, світоглядну, ціннісно-орієнтувальну, комунікативну, розвивальну, рефлексійну. Саме означені функції мають стати засадничими в розробленні нових підручників української мови.

Важливою функцією підручника української мови вважаємо *розвивальну*, що сприяє розвитку особистості учня, його здібностей, емоційної сфери. З огляду на те, що до ключових навичок 2020 року експерти уналежнюють критичне мислення, емоційний інтелект, креативність, підручник має бути спрямованим на їх розвиток, що реалізується в доборі і способах репрезентування навчального й дидактичного матеріалу, системі завдань.

Бесіди з учителями української мови й літератури, анкетування учнів 10-11 класів переконують, що ефективними в освітньому процесі є ті підручники, автори яких чітко усвідомлюють значення кожної теми для реалізації мети й завдань навчання української мови, враховують типологічні характеристики учнів, закономірності засвоєння навчального матеріалу, володіють прийомами поєднання тексту та графічних способів унаочнення його. Саме такий підручник здатен навчати, виховувати й розвивати компетентного мовця.

Узагальнення змісту наукових студій засвідчило, що поняття «критичне мислення» визначають як інтелектуально впорядкований процес сприймання, аналізу, синтезу, оцінювання інформації, здобутої шляхом спостереження, комунікації, роздумів, досвіду, як орієнтир для подальших дій. З цього випливає, що важливим складником підручника є вправи, які спонукають учнів до планування, висунення гіпотез, пошуку шляхів розв'язання проблем, компромісних рішень.

Сьогодні особливої значущості набуває розвиток лінгвокреативності учнів, що зумовлює введення вправ і завдань, спрямованих на опанування прийомів мовленнєвої ефективності. Педагогам важливо знати, якими мовними засобами володіє учень, як він спілкується в різних ситуаціях, яких змін зазнає його мовлення, чому з часом відбувається «перехід мовлення» в площину порушення норм, активного вживання сленгу, жаргону. Спостереження показують, що для оживлення процесу спілкування підлітки вдаються до мовної гри. Це свідчить про усвідомлене входження їх у простір неканонізованого спілкування. Це зумовлює введення вправ, що ілюструють функціонування мовних одиниць в ігровому контексті, формуючи в учнів неусвідомлене розуміння мовної норми, лінгвокреативності.

Література.

1. Габидуллина А.Р. (2011) Педагогическая лингвистика: учеб пособие для студентов высших учебных заведений. Горловка, 2011. 157 с.
2. Гончаренко С. (1997) Український педагогічний словник / Семен Гончаренко ; [гол. ред. С. Головка]. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
3. Словник – довідник з української лінгводидактики : навч. посіб./ Кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

ПІДРУЧНИКИ З ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Гринюк О. С.,

*науковий співробітник відділу інтеграції змісту
загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Однією з передумов вирішення екологічних проблем сучасності є розвиток екологічної компетентності особистості, важливу роль у формуванні якої відіграє основна та профільна школи. Як показує аналіз програм природничих дисциплін [2], одним із актуальних запитів сучасного суспільства є підвищення екологічної грамотності учнів та забезпечення гармонізації стосунків суспільства і природи у контексті раціонального природокористування, що можливе за умови наявності в учнів екологічної культури та екологічної компетентності. Дана компетентність є однією з ключових в усіх навчальних

програмах для старшої школи, тому і зміст методичного апарату підручників із природничих предметів повинен бути спрямований на формування і розвиток екологічної компетентності.

Сучасні підручники із природничих дисциплін повинні формувати в учнів патріотичні, естетичні, екологічні та пізнавальні мотиви і позитивно обґрунтоване ставлення до природи як до вищої національної і загальнолюдської цінності, тобто формувати екологічну компетентність, яка є визнаним у світі критерієм та інтегрованим показником якості екологічної освіти.

Для вирішення цього завдання необхідно забезпечити екологізацію змісту підручників із природничих предметів за рахунок інтеграції знань з біології і екології, фізики, хімії, математики, географії, основ здоров'я та пояснення його елементів на основі загальних закономірностей природи та загальних закономірностей екології. Інтеграція означеного змісту дасть можливість розкрити комплексний характер екологічних проблем, сформувати екологічну компетентність та створити необхідну теоретичну базу для розвитку наукової картини світу. Це досягається за умови дотримання принципу міждисциплінарності та посилення інтеграції теоретичних знань учнів між означеними предметами [1, с 180].

Підручники з природничих предметів повинні бути орієнтовані на реалізацію наступних завдань: 1) формування цілісної наукової картини світу; 2) формування предметних компетентностей, зокрема екологічної; 3) формування цілісних знань про природу на основі інтеграції змісту навчальних предметів з освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури»; 4) розкриття цінностей живої природи, здоров'я, створення умов для творчої самореалізації кожного школяра.

У методичному апараті підручників із природничих предметів має міститися інтегрований навчальний матеріал, пов'язаний з екологією різного рівня складності: матеріал для самостійних спостережень; матеріал для ознайомлення з певною інформацією, яка інтегрує знання в межах певної теми; теоретичні відомості, що потребують осмислення, а не запам'ятовування; матеріал для обов'язкового запам'ятовування; відомості, що мають суто практичне значення; завдання, які розкривають міждисциплінарний зміст навчального матеріалу, відображають фактичні і теоретичні знання суміжних навчальних предметів. Головне, щоб цей навчальний матеріал сприяв формуванню в учня логіки, доказовості мислення, а також розвитку пізнавальної активності та практичного інтересу до живої природи.

Наприклад, у підручниках з фізики, математики та хімії обов'язковими мають бути задачі екологічного змісту та дослідницькі завдання, що дозволять формувати основи екологічної компетентності на засадах включення учнів у різні види діяльності: практичну, інтелектуальну й естетичну. У підручниках з біології та екології, географії після відповідних тем мають бути завдання, які передбачають уроки у довкіллі, на яких учні будуть пізнавати природу, що їх оточує, в різноманітті та єдності; екскурсії й виконання проєктів.

Також, велике значення має включення до методичного апарату підручників із природничих дисциплін різноманітних творчих завдань екологічного спрямування, що надасть можливість учням самостійно здобувати знання, засвоювати уміння і навички, інтегрувати знання з різних навчальних предметів у процесі пізнавальної і практичної діяльності та формувати екологічну компетентність і цілісні знання про природу.

Отже, формування екологічної компетентності учнів є одним із найголовніших завдань, які потрібно враховувати при створенні підручників предметів природничого циклу. Адже екологічна компетентність надає кожній людині вміння та готовність самостійно приймати рішення, дає змогу здійснювати професійну, педагогічну та інноваційну діяльність, яка задовольняє конкретні вимоги конкретного виробництва, забезпечує необхідний рівень здоров'я людини, безпеку її життєдіяльності та безпеку природного середовища.

Література.

1. Куриленко Н. В. Умови формування екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики / Н. В. Куриленко // Наукові записки. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. - 2015. - Вип. 7. - Ч. 2. - С 172-182.

2. Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (чинні з 1 вересня 2018 року) [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.

ПІДРУЧНИК ЯК ВТІЛЕННЯ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО СВІТОРОЗУМІННЯ МОЛОДИХ ПОКОЛІНЬ

Гуз К. Ж.,

*доктор педагогічних наук,
провідний науковий співробітник відділу інтеграції змісту
загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Людину ХХІ ст. неможливо уявити без наукового мислення, цілісного світогляду. Педагоги й еліта планети, а саме Римський клуб [1], змушують суспільство задуматись над тим, що ХХІ ст. – вік загрозливого розростання екологічної кризи й організації у глобальному масштабі зусиль для її нейтралізації та подолання. Через те освітні програми країн оновлюються в напрямку екологізації, інтеграції змісту освіти, встановлення його цілісності, ущільнення інформації, спрямованості змісту освіти і навчального процесу на формування системного, інтегративного мислення учнів. Проблема інтеграції змісту освіти багатоаспектна. Це і рівні інтеграції, і співвідношення понять «інтеграція – диференціація», і «механізми» інтеграції, у тому числі об'єднання змісту освітніх галузей на основі системи загальних закономірностей природи, екології, культури.

Відділом інтеграції змісту загальної середньої освіти розроблено методологічні основи інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», літературного компоненту освітньої галузі «Мови і літератури» на основі вище зазначених закономірностей. Проблема полягає у втіленні цих методологічних основ у системі підручників природничо-математичного та літературознавчого циклів предметів, особливо в профільній школі. Як показує дослідження програм, зазначених підручників, втілення в їхньому змісті скрізних принципів інтеграції загальних закономірностей природи (збереження, спрямованості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі), відповідних загальних закономірностей екології, закономірностей культури обумовило б створення з них системи підручників, завдяки якій у свідомості учнів неперервно формувалась би наукова картина світу, життєствердний національний образ світу, цілісний світогляд, без якого у нації немає майбутнього [1].

У процесі навчання учнів за вузько предметними підручниками їхня свідомість не може досягти сучасного рівня розвитку ноосфери, набувши інтегративного мислення, що включає елементи всіх стилів мислення, яке через те може вважатись симетричним або критичним. У такому мисленні елементу кожного стилю знаходиться протилежний: механістичному мисленню – імовірнісне, теоретичному – емпіричне, дитячому егоцентричному – мислення соціально зрілої людини, антропоцентричному – біоцентричне і т.д.

Мислення, яке сприйматиме вищезазвані загальні закономірності як реальність, а не як лозунги з підручника, потрібно формувати, починаючи з початкової школи. Саме в початковій школі і ще раніше – в дошкіллі закладаються підвалини інтелекту, фундаментальні структури мислення. Як вказують психологи, найбільш інтенсивно цей процес відбувається у віці до 12 років. У дітей цього віку неможливо сформувані цілісне світорозуміння, глобальне екологічне мислення, якщо поняття «закон», «закономірність» у змісті освіти 1-6 класів не буде фігурувати.

У моделі освіти сталого розвитку «Довкілля» учні «відкривають» загальні закономірності (найбільш загальні зв'язки) на уроках довілля, починаючи з 1 класу [2]. Програма інтегрованого курсу «Довкілля» (1-2 кл.) та посібники до неї адаптовані до Державного стандарту НУШ.

У курсі «Довкілля» розвиток логічного мислення не є центральною проблемою, хоча і це одна з основних його задач. Дітям дається не формальна логіка, а можливість пізнати логіку природи, яка, як вказував К.Д. Ушинський, є найбільш доступною і найбільш корисною для дітей. Цю логіку діти пізнають не тільки, вірніше, не стільки із текстів підручника, скільки в безпосередньому спілкуванні з природою – на уроках серед природи, які «сплановані» ще в сиву давнину, бо проводяться у свята українського народу. Вони дають можливість дітям одержувати інформацію безпосередньо в природі («живу їжу») для розвитку свідомості та реалізують

програму екологічного виховання, яка віками формувалася мільйонним розумом нашого народу – зміст, час, послідовність проведення «екологічних заходів» у обрядовому колі українського народу відбиває біологічний годинник нашої землі [3]. Задовго до доповіді «Come On!» у підручниках моделі освіти сталого розвитку «Довкілля» втілюється заклик експертів Римського клубу: «взаємодія дослідника з його об'єктом – базова складова акту пізнання» [1].

Література.

1. Weizsaecker E., Wijkman A. Римский клуб, юбилейный доклад. Вердикт: «Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!» («Come On!») [Електронний ресурс: <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>].

2. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. Освітня програма «Довкілля»: Концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти. – Київ-Полтава, ПОППО, 1999. – 123 с.

3. Ильченко В.Р., Гуз К.Ж. Образовательная модель «Логика природы». Концептуальные основы интеграции естественнонаучного образования. М.: Народное образование, 2003. – 239 с.

ДО ПИТАННЯ ПРО ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЕЛЕМЕНТ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Джурило А. П.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

Електронний підручник (анг. *e-Textbooks*) у широкому розумінні включає будь-який електронний матеріал, який можна використовувати як навчальний засіб. Такі матеріали відрізняються за ступенем інтерактивності, що міститься в них.

Перші електронні підручники були лише електронною версією класичної (друкованої) книги. Вони мали ті ж елементи, що й класичні підручники – просто текст і зображення. Електронні книги мали практичну перевагу над класичними підручниками (мобільність, розповсюдження, пошук, редагування помилок, тощо), проте вони не містили жодних дидактичних переваг.

Сучасні електронні підручники – це набагато більше, а ніж просто електронний образ класичних посібників. Вони містять безліч інтерактивних матеріалів, які не можна інтегрувати у паперові книги – аудіо / відеозаписи, різні інтерактивні тести, вікторини та навчальні ігри.

Багато електронних підручників помилково ототожнюють з електронною версією класичного підручника, а тому обґрунтовано ставлять під сумнів їх якість і переваги перед паперовою версією. Тому необхідно проводити точну класифікацію електронних книг і правильно ідентифікувати кожну з них.

Технічно і дидактично найбідніші електронні підручники, що містять тільки текст і зображення, називаються оцифрованими підручниками (анг. *d-Textbooks*). Змістовні інтерактивні підручники називаються багатофункціональними підручниками (анг. *b-Textbooks*), і всі вони, крім оцифрованими підручниками, містять додаткові аудіозаписи і інтерактивні запитання. Найбільш багатофункціональними є інтерактивні підручники (анг. *i-Textbooks*), які містять всі характеристики багатофункціональних навчальних комплексів з елементами високого рівня інтерактивності – навчальні ігри, динамічні структури, інтерактивне вивчення можливості запису відповідей, аналіз продуктивності та інші матеріали, що пов'язані з темою, що вивчається [2, с. 121].

Технологічні переваги інтерактивних підручників по відношенню до інших – це повна придатність контенту *Human – Computer Interaction* («взаємодія людина – комп'ютер» – наукова дисципліна, що вивчає мотивацію людської поведінки при роботі з комп'ютерними системами; об'єднує в собі праці в області комп'ютерних наук, антропології, соціології, ергономіки і психології; слугує основою для проектування інтерфейсів користувача), а також незалежність

платформи *eContent*, яка дозволяє відтворювати інтерактивні підручники на всіх пристроях, від персональних комп'ютерів чи ноутбуків до планшетів і смартфонів [2, с. 122].

Окремо виділяють три категорії електронних підручників за показниками доступності та зручності у використанні: веб-орієнтований зміст (анг. *Web-based content*), програми для зчитування (анг. *Reading software*) і спеціалізовані пристрої (анг. *Dedicated device*) [1, с. 156].

Web-based content. Вміст підручників стандартного формату (наприклад, *HTML* і *XML*) легко доступний в Інтернеті; учень може завантажувати частини підручників на свій девайс за окрему плату або безкоштовно, тому доступ до Інтернету є обов'язковим; не потребує спеціального програмного забезпечення [1, с. 156].

Reading software. Вміст підручників різних форматів (наприклад, *ACW* і *EPUB*) доступний в Інтернеті та через цифрові платформи розповсюдження (наприклад, Apple® App Store і Android Play Store); учень має використовувати спеціальне програмне забезпечення для читання та завантажувати зміст за плату або безкоштовно. Програмне забезпечення для читання, призначене для зчитування вмісту певних форматів, завантажується з Інтернету, в смарт-пристроях і планшетних ПК, таких як телефон Android, планшет Android, iPad® і iPhone® [1, с. 156].

Dedicated device. Це спеціальний пристрій для читання електронних підручників, який складається з низки компонентів, включаючи операційну систему (OS), доступ до мережі (тобто Wi-Fi, Bluetooth) і дисплей (тобто, електронний папір, РК-дисплей (LCD)). Електронні підручники такого плану можуть з'являтися в широкому діапазоні форматів, включаючи HTML, XML, ACW і EPUB, а також деякі спеціальні формати; учень має використовувати спеціальне програмне забезпечення; такі електронні підручники можна завантажувати на свої спеціальні пристрої за плату або безкоштовно на веб-сайтах видавців [1, с. 156].

Література.

Lee J., HeeJeong, Messom, Chris, Yau A., Kok-Lim (2012). E-Textbooks: Types, Characteristics and Open Issues. *Journal of Computing*. Volume 4, Issue 9, September 2012. P. 155-161

Laketa, Snežana, and Drakulić, Darko (2015). Quality of Lessons in Traditional and Electronic Textbooks. *Interdisciplinary Description of Complex Systems* 13(1), P. 117-127.

СУЧАСНІ ЗАРУБІЖНІ ПЕДАГОГИ ПРО ФЕНОМЕН СПАДЩИНИ А. МАКАРЕНКА

Дічек Н. П.,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу історії та філософії освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

У попередніх дослідженнях було доведено, що, починаючи з середини 1930-х років (перша публікація англійською мовою «Педагогічної поеми»), феномен А.Макаренка поступово увійшов до наукового обігу й набув визнання не лише у вітчизняній, а й у європейській, американській, китайській, загалом – світовій педагогіці ХХ ст. Сформувався перманентний процес дослідження досвіду українського педагога (з періодами посилення й послаблення зацікавленості його спадщиною), що дає підстави стверджувати наявність такого явища, як міжнародне макаренкознавство. Мета представленого дослідження полягає у з'ясуванні, чи «функціонує» А.Макаренко – педагог та обґрунтовані ним методи виховання у світовому просторі освіти ХХІ ст.

Здійснений історіографічний пошук й аналіз англomовних публікацій перших десятиліть ХХІ ст., присвячених теоретичному осмисленню ідей «провідного педагогічного мислителя» (Halvorsen, T., 2014), або опису їх адаптованого використання для розв'язання сучасних проблем виховання, довів: попри зникнення наддержави СРСР, її історія й особи, котрі стали знаковими у тих чи інших сферах колишньої радянської діяльності, продовжують й у ХХІ ст. викликати науковий інтерес у зарубіжних дослідників. Звичайно, він вмотивований різними цілями, серед яких нині переважають дві провідні: по-перше, знайти корисне (Yang, K.W., 2009; Ewing, E.T.,

2015;) в ефективному виховному досвіді (що визнається всіма дослідниками). Насамперед, це стосується актуальної проблеми ресоціалізації девіантної молоді. По-друге, долучити феномен А.Макаренка до тієї чи тієї аргументації певних історичних авторських реконструкцій доби СРСР (Hartman, A., 2015; Hapenciuc, A., 2017; Negruțiu, S., 2014).

З'ясовано, що ще однією з поширених цілей розгляду спадщини А.Макаренка, підпорядкованих теоретичному аналізу світової педагогічної спадщини, є порівняльний аналіз його поглядів з поглядами інших видатних педагогів. Чи не найчастіше зарубіжні дослідники зіставляють теоретичні положення А.Макаренка й Дж. Дьюї (Siciliani de Cumis N., 2012; Halvorsen, T., 2014). Для таких студій характерна деполітизація наукового підходу, прагнення зосередитися на окресленні універсальних цінностей, які вони знаходять у творах А.Макаренка, що веде до конструктивного наукового діалогу, до вкорінення наукової установки на розуміння і рецепцію «іншого», на важливість засвоєння історичного досвіду народів, зокрема в освітній галузі. Неупереджений діалог сприяє критично-об'єктивному транскультурному спілкуванню. Істотним складником історії будь-якої національної культури й освітньої традиції є розвиток діалогічних зв'язків з іншими культурами. Розширенню таких контактів сприяють саме порівняльно-педагогічні дослідження, які допомагають віднаходити зв'язки – аналогії, виявляють спорідненість, вплив освітніх феноменів і в рамках однієї країни, і у процесі їх співвіднесення з більш широким міжнародним контекстом.

Література.

1. Дічек, Н.П. (2005). А. Макаренко і світ: аналіз англосовітських студій. К: Науковий світ. (Dichek, N.P. (2005). A.Makarenko and the World: the Analysis of English writing Studies. Kyiv, Naukovyi svit)
2. Born to be Criminal. The Discourse on Criminality and the Practice of Punishment in Late Imperial Russia and Early Soviet Union, (2015).(ed. by R.Nicolosi and A.Hartman). Retrieved from: <https://books.google.com.ua/books?id=8e08DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
3. Siciliani de Cumis N. Dewey, Makarenko and the “Pedagogical Poem” between analogies and differences [Електронний ресурс] / N. Siciliani de Cumis. – Режим доступу: <http://www.cultureducazione.it/filosofia/pedagogicalpoem.htm>.
4. Ewing, E.T. (2015). ‘Taking the path of least resistance’: expulsions from Soviet schools in the Stalinist 1930s Education and State. Intentional perspectives on a changing relationship (pp. 219-233) (Ed. by C.Aurby, M.Geiss, V.Macgyar-Haas and J.Oelker, Routledge London and New York).
5. Halvorsen, T. (2014). Key Pedagogic Thinker Anton Makarenko. Journal Education, 4, 58-71.
6. Hapenciuc, A. (2017). Axiomatic Foundation of Russian Modern Pedagogy. The Contribution of Social Pedagogy. (pp.589-597.). The European Proceeding of Social & Behavioral Sciences. (Edu World 2016 7th International Conference). Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Aura_Hapenciuc-USV
7. Hartman, A. (2015). Concept of the Criminal in Discourse of “perekovka”. (pp. 164-175). Born to be Criminal. The Discourse on Criminality and the Practice of Punishment in Late Imperial Russia and Early Soviet Union (ed. by R.Nicolosi and A.Hartman). Retrieved from: <https://books.google.com.ua/books?id=8e08DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
8. Yang, K.W. (2009). Discipline or punish? Some suggestions for school policy and teacher practice. Language Art. – 2009, 87 (1), 49-61.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ОСНОВ ПРАВОЗНАВСТВА

Жидкова Н. М.,

кандидат педагогічних наук,

учитель історії та правознавства,

Менська гімназія Менської міської ради,

м. Чернігів, Україна

Реформа сучасної системи освіти спрямована на формування всебічно розвиненої та успішної особистості, здатної до життя у суспільстві й цивілізованій взаємодії з природою, готової

до свідомого життєвого вибору і самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [1, с.12]. Значний дидактичний та методичний потенціал у соціалізації старших підлітків має підручник з основ правознавства.

Процес соціалізації передбачає діяльність особистості, спрямовану на засвоєння соціокультурного досвіду. Рівень соціалізації особистості визначається когнітивним, комунікативно – діяльнісним, морально-ціннісним компонентами [2, с.32]. У навчанні процес становлення особистості потребує педагогічного регулювання.

Отже, соціалізація у навчально-пізнавальному процесі взаємозумовлена вихованням та самовихованням учнів, що реалізується через засвоєння соціальних норм, «приміряння» соціальних ролей, моделей соціальної поведінки. У цьому процесі важливим є мотивація учнів, яка спонукала б їх до переживання особистісного успіху, організації власної діяльності, зростання ступеня самостійності, використання життєвого та навчального досвіду. Завдання вчителя полягає в доборі засобів, методів, форм навчальної діяльності.

Під час навчання *основ правознавства* пізнавальний інтерес виявляється в бажанні реалізувати набутий навчальний досвід у громадській діяльності (проектній роботі), взяти участь у предметних олімпіадах, конкурсах, що впливає на професійне самовизначення учнів та вибір профільного навчання в школі. Розвитку пізнавального інтересу учнів сприяють цікаві завдання з використанням різнобічного аналізу, творче застосування предметних компетенцій у нових навчальних ситуаціях, перенесення способів розв'язання завдань з одних предметів на інші.

Соціалізація потребує засвоєння учнями морально-етичних, правових норм та цінностей і перетворення їх на переконання, реальні вчинки і практичні дії, що реалізується в процесі набуття навчального та життєвого досвіду. Соціалізація репрезентує себе в соціальній компетентності: наявності психологічних рис (терпимість до суджень, уміння адаптуватися у різних ситуаціях), умінь та навичок урегульовувати конфліктні ситуації, моральних установок. А це потребує методів навчання, спрямованих на розвиток суджень учнів, критичного мислення, умінь аргументувати позицію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, а також комунікативних умінь та навичок, насамперед, працювати у групі, знаходити спільне рішення та ін.

У навчанні правознавства учні набувають предметну та соціальну компетентності. Підручник з основ правознавства через змістову та методичну компоненти реалізує складові лінії суспільствознавчої галузі: взаємодію людини у суспільстві, з природою та людиною у професійній діяльності й громадянській активності. Формування соціальної компетентності учнів засобами підручника відбувається через аналіз та розв'язання проблемних ситуацій, аналіз цитат, уривків із літературних творів, статей засобів масової інформації. Важливо, щоб учні вчилися здійснювати різнобічний аналіз ситуації, порівнювати різні позиції, з'ясовувати причини та наслідки дій, знаходити альтернативні способи дій для ефективної життєдіяльності.

Успішна соціалізація потребує розвитку творчості підлітків, яка допомагає розкрити здібності, усвідомити свою унікальність через розвиток уявлень, абстрактного мислення, здатності будувати складні умовиводи [3]. Цьому сприяють розв'язання проблемних завдань за алгоритмом: поміркуйте, «якщо б...», «якщо..., то...», які «за» та «проти», «чи...» та ін.. Індивідуальний підхід потребує й завдань з множинними способами виконання, їх вибором учнями: створення проектів, написання есе, складання ребусів, створення малюнків та ін.

Отже, проблема соціалізації учнів є багатогранною. Підручник повинен реалізовувати мотиваційну, когнітивну, виховну функції у соціалізації старших підлітків. Основний та додатковий тексти мають бути спрямованими на самоусвідомлення учнем власної сутності, розкривати взаємодію людини у суспільстві та природі, людини у професійній діяльності та громадянській активності, формувати ціннісне ставлення. Використання міжпредметних зв'язків, проектної, індивідуальної та групової роботи, розв'язання проблемних завдань, зіставлення різних систем цінностей, різних позицій у методичній складовій підручника сприяють формуванню переконань старших підлітків, розвитку соціальної та предметної компетентностей.

Література.

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/paran186#n186>

2. Андросович К.А. Проект інтерактивної психолого-педагогічної підтримки процесу соціалізації обдарованих старшокласників / К.А. Андросович // Освіта та розвиток обдарованої особистості. - 2017. - №1. - С. 29-33.

3. Жидкова Н. Практичні заняття з суспільствознавства – творча майстерня компетентного учня / Н. Жидкова // Молодь і ринок. – 2018. - №10. – С. 89-98.

МОТИВАЦІЙНА ФУНКЦІЯ ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ

Засєкін Д. О.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу біологічної,

хімічної та фізичної освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ. Україна

Вивчення фізики розпочинається в основній школі (гімназії). Нове освітнє середовище гімназії характеризується іншими, порівняно з початковою школою, умовами навчання. Це, насамперед, нові предмети, що викладаються окремими учителями – предметниками в окремих кабінетах. Фізика – один із таких предметів. Як правило, на початку вивчення фізики цей предмет захоплює, викликає в учнів цікавість. Проте, згодом інтерес зникає, залишається мала кількість учнів, що обирають фізику як профільний предмет у старшій школі; якість знань з фізики випускників шкіл є вкрай незадовільною (про що свідчать результати зовнішнього незалежного оцінювання). Тому створення умов для вмотивованого вивчення фізики в основній школі (гімназії) є актуальною проблемою. У ході нашого дослідження підтверджуються висновки, які висловлюють науковці, методисти і вчителі, що найважливішим мотиваційним чинником вивчення фізики в гімназії є діяльнісна спрямованість цього предмета. Тому для основної школи (гімназії) функції й структура підручника фізики мають виконувати мотиваційну й діяльнісну функції, які є провідними.

Як ми зазначали, це зумовлено тим, що саме для учнів підліткового віку розпочинається вивчення фізики. Як відомо, підлітковий вік вважається переломним і характеризується переходом від дитинства до дорослості. Відбуваються зміни в мотиваційній, емоційній, вольовій, пізнавальній сферах підлітків, а також у характері їхньої провідної діяльності. Тому організація навчання фізики в основній школі (гімназії) має бути спрямована на забезпечення високого рівня мотивації навчання; створення умов розвитку емоційної сфери; досягнення базового рівня предметних знань і ключових компетентностей з метою усвідомленого вибору майбутнього навчання на наступному ступені; у підсумку, на досягнення загальної мети базової освіти.

Як на основі напрацювань науковців, так і власного дослідження, можна стверджувати, що чим різноманітнішою та значущою для особистості є певна діяльність, тим ефективніше відбувається процес засвоєння нею предметних знань, формування відповідних умінь, навичок й ключових компетентностей. Як метод мотивації у наших підручниках з фізики використано такі підходи. На початку параграфу розміщено рубрику «Ви дізнаєтесь», завдання якої – зацікавити учнів. Зовнішня мотивація учнів до навчання має замінитися процесом запуску внутрішньої мотивації. Це забезпечується формулюванням у змісті параграфа оригінальних ключових запитань, опису життєвих ситуацій, історичних довідок. Більшість таких запитань і змістових елементів є проблемними ситуаціями або такими, які потребують формулювання і висловлення власної позиції учня. З цих питань можуть також проводитися дискусії, групові обговорення. Ми обмежили кількість питань, що починаються зі слів «Що таке...». Більшість запитань спонукають до роздумів, власних оцінок тощо.

Інтерес до предмета має пробуджуватися і змістом текстового матеріалу та характером його викладення. Специфіка предмета «фізика» полягає у використанні наукової термінології, теоретичних узагальнень, математичного апарату, і завдання авторів – зробити навчальний матеріал доступним для користувачів вікової категорії учнів гімназії. До того ж украй важливо,

щоб він був збалансованим, тобто цікаво викладав основні факти і містив їх наукове пояснення. Функціональним у цьому разі є поєднання тексту, ілюстрації та навчального завдання.

Учень основної школи (гімназії) на початку вивчення фізики є активним та діяльним. І коли немає позитивної діяльності, втрачається не просто інтерес, а створюється негативна або навіть саморуйнівна установка. Підручник фізики не в змозі самостійно вирішити цю проблему, але в його можливостях утримувати позитивну мотивацію, зробити так, щоб процес здобуття знань забезпечувався як результат власних пошуків, як теоретичних, так і практичних дій.

Реалізація в підручнику фізики для основної школи (гімназії) цих вимог вимагає системного підходу до розробки його змісту й структури. По-перше, концепція підручника має враховувати особливості трьох освітніх парадигм (компетентнісної, діяльнісної і особистісно орієнтованої). По-друге, на першому концентрі вивчення фізики необхідно створювати умови для самореалізації учнів у пізнавальній галузі (фізика), що неможливе без оволодіння інструментами пізнання, способами розв'язання проблем, різними видами діяльності. По-третє, спрямовуватися на досягнення загальної мети базової освіти, а саме на розвиток і соціалізацію особистості учнів, формування їхньої загальної культури, світоглядних орієнтирів, розвиткові індивідуальних особливостей процесу мислення та поведінки, творчих здібностей, дослідницьких і життєзабезпечувальних навичок, здатності до саморозвитку й самонавчання в умовах глобальних змін і викликів.

Знаходження оптимальних співвідношень між провідними і допоміжними функціями підручника – найважливіше авторське завдання, спрямоване на створення комфортного інформаційного і діяльнісного середовища для учнів гімназії. Діяльнісна функція підручника забезпечується структурними елементами (рубриками, завданнями, проблемними й життєвими завданнями) для створення позитивної мотивації, цікавим і доступним викладом матеріалу, системою практико-орієнтованих завдань.

ПРИНЦИПИ ДОБОРУ ЗМІСТУ ДО ПІДРУЧНИКА «ПРИРОДНИЧІ НАУКИ»

Засєкіна Т. М.,

кандидат педагогічних наук,

провідний науковий співробітник відділу інтеграції змісту

загальної середньої освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

Для ліцеїв філологічного, суспільно-гуманітарного, мистецького та спортивного спрямування розроблено експериментальні навчальні програми інтегрованого курсу «Природничі науки». Наявність інтегрованого курсу «Природничі науки» для таких закладів є не лише засобом оптимізації навчального часу в порівнянні з вивченням окремих предметів природничого циклу. Метою цього курсу є формування природничо-наукового світогляду, розвиток компетентностей ліцеїстів у галузі природничих наук, техніки й технології, що здійснюється в інший, порівняно з традиційним, спосіб. Запровадження такого курсу здійснюється вперше й потребує наукового обґрунтування принципів добору змісту до його навчально-методичного забезпечення, зокрема до підручника. На нашу думку такими є принципи: науковості, доступності, наступності, історичності, цілісності й системності.

Традиційно принцип науковості вимагає, щоб знання, якими оволодівають учні, відображали досягнення сучасної науки та методи наукових досліджень. Ключовим у такому визначенні, на наш погляд, є словосполучення «досягнення сучасної науки». На сучасному етапі, а особливо для учнів, які не пов'язують своє майбутнє з науковою діяльністю, важливо, насамперед, бути освіченим у впровадженні науково-технологічних інновацій, актуальних для розв'язування економічних, соціальних та екологічних проблем, із якими стикатиметься світ. Для них більш важливим є знання не теорій, а прикладних результатів наукових досліджень, які актуально або

потенційно можуть використовуватися для задоволення власних потреб або потреб суспільства. Тут критерієм формування змісту є не стільки процес досягнення істини, скільки міра застосування результатів природничих наук для вирішення пізнавальних і практичних проблем. Окрім того, дотримуючись принципу науковості сьогодні ми маємо ситуацію, коли його трактують як дотримання класичних і традиційних підходів у вивченні фундаментальних природничих наук. Диференціюючи зміст природничих предметів зазначають, що на рівні стандарту вивчення природничих предметів обмежується обов'язковими результатами навчання, тобто мінімально необхідними знаннями, які мають головним чином світоглядне спрямування; на рівні профільного навчання передбачається систематизоване вивчення основних наукових теорій, оволодіння методами наукового пізнання та усвідомлення наукового знання на рівні, необхідному для подальшого його використання у професійній діяльності. У такий спосіб відбувається певне протиставлення світоглядного й наукового. На нашу думку, для інтегрованого курсу «Природничі науки», що теж є предметом рівня стандарту, не варто обмежуватися вимогою світоглядного його призначення. Цей предмет, як і окремі природничі предмети в ліцеї, призначений для розкриття того, що розуміння науки є настільки важливим, що воно має бути невіддільною частиною освіти кожної молодої особи. Відмінність від окремих природничих предметів полягає в тому, що основна увага в інтегрованому курсі «Природничі науки» приділена не підготовці людей, які працюватимуть над продукуванням наукових знань, а тому, щоб навчити молодих людей із критичним мисленням ставати поінформованими споживачами наукових знань, тобто володіти компетентностями в галузі природничих наук, техніки і технологій, яких потребують усі люди впродовж свого життя.

Наступні принципи – доступності, наступності, історичності, цілісності і системності мають підкріплювати й доповнювати принцип науковості. Згідно принципу доступності вивчення інтегрованого курсу в класах філологічного, суспільно-гуманітарного, мистецького й спортивного спрямування має відбуватися із якомога більшим залученням наочності, аналогій, порівняння, моделювання, емоційного забарвлення. Варто мати на увазі, що малоцікавий для учнів текст, перенасичений термінами, громіздкі висловлювання, наукоподібність, малозрозумілі визначення гальмують розуміння й засвоєння учнями інформації.

Зрозуміло, що принцип наступності полягає в тому, що вивчення інтегрованого курсу має базуватися на знаннях, отриманих в основній школі. При цьому важливо взяти до уваги, що базові знання в основній школі здобувалися за окремими природничими предметами. Тому під час формування змісту інтегрованого курсу «Природничі науки» для старшої школи, важливу роль відіграють принципи цілісності і системності. Виокремлення загальноприродничого ядра змісту, його наскрізних понять є ключовим завданням у розробленні концепції інтегрованого навчання. На нашу думку, такими наскрізними змістовими лініями мають бути: закони збереження та перетворення речовини, енергії та інформації; теорії еволюції; друге начало термодинаміки; принципи ієрархічної будови, впорядкованості та взаємозв'язку систем, єдності в різноманітті; причинно-наслідкові зв'язки й форми існування матерії. Важливим принципом добору змісту інтегрованого курсу «Природничі науки», що впливає із специфіки ліцеїв філологічного, суспільно-гуманітарного, мистецького та спортивного спрямувань є принцип відображення історичного шляху формування наукових знань і природничо-наукового світогляду. Принцип історизму, що є провідним у ряді суспільно-гуманітарних предметів, закладає основи орієнтування в історичному просторі й дозволяє учням побачити цілісність природничо-наукового знання в контексті культури певної історичної епохи, зрозуміти взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх природних і соціальних процесів, у тому числі й процесу становлення сучасного наукового стилю мислення. Зміст курсу повинен забезпечувати розкриття еволюції найважливіших ідей і понять та дозволяти пройти тим шляхом, яким йшли науки в особі своїх видатних представників. Окремі змістові питання можна відобразити як проблемні ситуації, пов'язані з науковим пошуком, а також з історією відкриття конкретних явищ і законів. Значна увага в підручнику має приділятися аналізу помилкових і антинаукових уявлень, умінню відрізняти фейкові повідомлення.

Крім того, інтегрований курс «Природничі науки» надає широкі можливості організувати як систематичне повторення матеріалу вивченого в курсах природничих і гуманітарних наук в основній школі, так і узгодженого й взаємопроникаючого вивчення мистецьких, історичних і

літературних питань разом із природничими. Вважаємо доцільним включення до змісту підручника інтегрованого курсу «Природничі науки» прикладів мистецьких творів, запитань і завдань, що спонукають до пошуку відповіді щодо впливу природничих наук на сферу мистецтва. Це дозволяє розкрити культурологічний потенціал природничих предметів, показати науку як невід'ємну частину культури людства.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДРУЧНИКА З ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ 9 КЛАСУ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ЧЕСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Івасюк О. М.,

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач НДЛ грінченкознавства,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна*

Створення шкільних програм у Чеській Республіці відбувається на основі загальнообов'язкових рамкових освітніх програм. Предмет «Літературна освіта» є частиною освітньої області «Мова та мовна комунікація», що складається з навчальних програм із чеської мови та літератури, іноземної мови та другої іноземної мови, однак зазначається, що «розвиток мовних навичок та їх використання є невід'ємною частиною всіх освітніх областей» [2, с.16]. Конкретизуючи розширені навчальні програми з чеської мови та літератури, автори розділяють їх на три основні групи: комунікація та стиль, мовна та літературна освіта.

Літературна комунікація передбачає для повноцінного функціонування гармонійне поєднання трьох основних елементів: автор – літературний текст – читач, що означає повноцінний процес від написання художнього твору через сприйняття самого тексту і його інтерпретація читачем та значення твору в суспільстві. Ця особлива літературна комунікація є процесом, акцентованим на читачеві. Сьогодні ведеться активна дискусія про те, як змінюється сам читач з пасивного учасника на того, хто завершує у власних інтерпретаціях авторський твір.

Тривалий час йшла дискусія між авторами концепції літературної освіти щодо принципів підбору письменників та їх творів – хронологічний (діахронний) чи жанровий (синхронний) принципи, кожний з яких має свої переваги та недоліки. Сама постать автора художнього твору розглядається «з двох основних точок зору (психологічної і соціологічної), кожна з яких може переважати у певній добі» [3, с.5].

Літературна освіта у чеських середніх школах разом з іншими предметами сприяє розвитку гармонійної особистості, розумінню значення мистецтва та культури в цілому, формуванню читачьких навичок і потреби книг та літератури протягом усього життя. Предмет літературна освіта включає різні види текстів, однак переважна більшість це художні твори, які належать до красного письменства.

Як зазначено в рамковій освітній програмі «учні вивчають літературу через читання визначних зразків літератури, вчать сприймати специфічні характеристики, розуміти художні наміри автора і формулювати власні думки про прочитану роботу. Вони також навчаються відрізняти літературну фантастику від реальності. Вони поступово набувають і розвивають базові навички читання, а також навички творчого прийому, інтерпретації і творення літературного тексту. Учні засвоюють такі знання та досвід, які можуть позитивно впливати на їхнє становлення, життєво-ціннісні орієнтації та збагатити духовне життя» [2, с.16].

У 9 класі середньої школи учень повинен вільно інтерпретувати прочитаний текст, розрізняти способи інтерпретації художніх та інших творів, подавати власний письмовий супровід художніх текстів, їх драматизацію, знати літературні види та жанри, відмінності художніх текстів від публіцистичних, науково-популярних.

Підручник з літературної освіти для 9 класу містить літературні твори ХХ століття різних авторів, як чеських, так і зарубіжних. Тематично підручник розділений на III частини – «Література та війна», «Пошуки та відкриття», «Література для відпочинку» [1], що має завдання

збагатити учнів необхідними знаннями, які допоможуть їм орієнтуватися у світі літератури, розвивати творчі навички та пов'язати між собою літературні тексти, книги і читання.

Розділ «Література та війна» має такі підрозділи: 1) вступ, у якому йдеться про історію I та II світових війн; 2) приклади літератури на цю тему; 3) ідеї для роздумів та резюме. У розділі використані тексти Карела Нови, Ярослава Гашека, Еріх Марії Ремарка, Ернеста Гемінгвея, Іллі Еренбурга, Франі Шрамека, Франтішка Галаса, Філіпа Янського та ін. Резюме акцентує на значенні епохи I або II світової війни та їх відображення у чеській і світовій літературах.

Пізнавальне та виховне навантаження несе розділ «Пошуки та відкриття» із підрозділами «Що далі», «Авангард», «Література, спрямована до реальності». Тут зазначені напрямки, ілюстровані творами Володимира Маяковського, Іржі Волькера, Йозефа Шкворецького, Джорджа Оруелла, Еуджена Іонеску, Альберто Моравія, Вітезслава Незвала та інших чеських і світових письменників, твори яких відображають, на думку автора підручника, розвиток авангарду в XX столітті.

Знайомство чеських учнів із творами Джека Лондона, Фелікса Гая, Емануела Фринта, Зденека Єроткі, Дані Гомолкової у III розділі підручника з літературної освіти сприятиме розумінню зобов'язань, які ставить перед собою письменник. Літературні завдання містяться в кожному розділі та спрямовані на діалог між учнем, текстом, літературною епохою та вчителем.

Проаналізований підручник свідчить про творчий підхід до підбору текстів, їх інтерпретації та постановки питань для перевірки знань учнів.

Література.

1. Nezkusil Vladimír. *Literární výchova pro 9. ročník základní školy - Výpravy do světa literatury*. I. Praha : Fortuna, 2007. 238 с.

2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. S.16-25. – URL: http://www.msmt.cz/file/43792_1_1/ (дата звернення: 18.04.2019).

3. Vala J. *Vybrané kapitoly z didaktiky literární výchovy*. Olomouc, 2014. – 45 с. – URL: [http://kcjl2.upol.cz/studijni_materialy_akreditace/NAVAZUJICI_MAGISTERSKE_STUDIUM/2\)_Didaktika_1_iteratury_1_\(VALA_J.\)/Vala-Vybrane_kapitoly_z_didaktiky_literatury.pdf](http://kcjl2.upol.cz/studijni_materialy_akreditace/NAVAZUJICI_MAGISTERSKE_STUDIUM/2)_Didaktika_1_iteratury_1_(VALA_J.)/Vala-Vybrane_kapitoly_z_didaktiky_literatury.pdf) (дата звернення: 18.04.2019).

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Ільченко В. Р.,

*доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України,
завідувач відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Сучасний підручник має обумовлювати психічне і фізичне здоров'я, життєствердний національний образ світу кожного учня як протидію його внутрішнім зрушенням і зовнішнім негараздам, життєствердну модель світу, суспільства як умову його довговічності.

У світлі сучасних вимог до освіти учням на кожному етапі навчання мають надаватись можливості оволодівати цілісним світорозумінням, інтегральним мисленням, набувати цілісної свідомості, яка не підлягає програмуванню [1].

У зв'язку з цим кожен підручник чи навчальний посібник має надавати учням дидактично обґрунтовану систему знань, умінь, навичок, відібраних із відповідної науки чи мистецтва для вивчення в навчальному закладі [2, с. 222].

З огляду на те, що система знань, умінь, навичок – це закономірно пов'язані елементи, що являють собою певне цілісне утворення, єдність, то в кожному підручнику мають бути чітко виділені закономірності, які об'єднують в цілісність усі елементи змісту освіти, втілені в ньому. Адже ознакою цілісності знань, умінь, навичок та інших елементів змісту освіти є підлягання їх єдиним закономірностям [3, с. 217].

Завдяки єдиним закономірностям, на основі яких ґрунтується цілісність змісту кожного підручника для учнів того чи іншого класу навчання, зміст усіх підручників для певного класу можливо

об'єднувати в наукову картину світу як систему знань, умінь, навичок з усіх предметів, які вивчаються учнями на даному етапі. Це випливає з того, що «наука внутрішньо є єдиним цілим. Її поділ на окремі галузі зумовлений не стільки природою речей, скільки обмеженістю здатності людського пізнання. Насправді існує неперервний ланцюг від фізики і хімії через біологію та антропологію до соціальних наук, ланцюг, який у жодному місці не може бути розірваний, хіба що свавільно. Велику внутрішню подібність мають також і методи дослідження в окремих галузях науки» [4, с. 590].

Результати діяльності співробітників відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти над науково-дослідною роботою «Інтеграція змісту профільної освіти як засіб формування в учнів наукової картини світу» підтверджує думку Макса Планка, лауреата Нобелівської премії. Дослідження доводить, що зміст системи підручників до освітніх галузей «Природознавство», «Математика», літературного компоненту освітньої галузі «Мови і літератури» може бути об'єднаний в наукову картину світу, її особистісно значиму систему знань – образ світу за допомогою загальних закономірностей природи, екології, розвитку літератури.

Формування наукової картини світу під час вивчення предметів природничо-математичного, літературознавчого циклу в старшій школі – це умова досягнення цілісного світогляду учнів, природовідповідно високих рівнів інтелекту, підвищення їхньої пізнавальної активності та стану здоров'я.

Дослідження доктора медичних наук, професора В.П. Базарного довели, що вузько предметне викладання змісту освіти приводить до сегментації свідомості, яка легко піддається програмуванню [5, с. 160], обумовлює формування низьких рівнів інтелекту, а навчання в закритому приміщенні, сидячо-слухаюче положення учнів обумовлює різноманітні «навчальні» хвороби – короткозорість, викривлення хребта та ін.

Підручник має надавати можливість учневі набувати цілісних знань про дійсність, виконувати спостереження, дослідження, експериментальні, лабораторні роботи, вільно переміщаючись у навчальному кабінеті або в довкіллі – етносоціоприродному, предметному, культурному середовищі життя. Підручник, навчальний посібник має планувати задоволення базових потреб учнів («інстинктів» за Дж. Дьюї) до дослідження і висновків, конструювання, комунікації, художнього представлення пізнаних об'єктів. Базові потреби до дослідження і висновків учні задовольняють під час уроків у довкіллі. Всеукраїнський експеримент (1996-1999 рр.) моделі освіти ОСР «Довкілля» довів, що уроки в довкіллі учні відносять до найбільш улюблених і найбільш корисних [6, с. 80]. Досвід упровадження моделі освіти сталого розвитку «Довкілля» показав, що уроки в довкіллі доцільно проводити відповідно до визначних дат народного календаря, з якими пов'язано найбільше досягнень етнопедагогіки (правил поведінки для дітей, звичаїв, ігор, народних прикмет по передбаченню стану довкілля). Спостереження і дослідження в довкіллі водночас є не тільки пізнанням прояву загальних закономірностей природи, екології, а й рідної землі – землі пращурів, відкриттям закону любові до рідної землі, формуванням життєствердного національного образу світу.

Образ світу, наукова картина світу, цілісний світогляд формуються системою підручників, зміст яких об'єднується спільними закономірностями природи, екології, культури (для літературного компоненту – закономірностями розвитку різних літератур), уроками в довкіллі та навчальними кабінетами інтегрованого навчання, цілісного світогляду.

Література.

1. Weizsaecker E., Wijkman A. Римский клуб, юбилейный доклад. Вердикт: «Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!» («Come On!») [Електронний ресурс: <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>].
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 375с.
3. Цофнас А. Ю. Теория систем и теория познания. - Одесса: Астро-Принт. - 1999. -307 с.
4. Планк М. Избранные труды. Термодинамика. Теория излучения и квантовая теория. Теория относительности. Статьи и речи / Макс Планк. — М. : Наука, 1975. — 788 с.
5. Базарный В. П. Главная опасность для цивилизации // Народное образование: Российский общественно-педагогический журнал. — 1998. — № 9-10. — С. 157-165.
6. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. — Полтава: Довкілля-К, 2004. —472 с.

СИСТЕМА ПІДРУЧНИКІВ ЯК СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ, ОБРАЗУ СВІТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Ільченко О. Г.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу інтеграції змісту
загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Ляшенко А. Х.,

*Заслужений учитель України, директор Дніпровської ЗОШ
науковий співробітник відділу інтеграції змісту
загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Навчальне середовище – це генеральний дидактичний фактор, від якого найбільшою мірою залежить ефективність формування цілісності свідомості учнів, наукової картини світу та її особистісно значимої складової – образу світу старшокласників як найважливішої освітньої характеристики особистості.

Система можливостей розвитку особистості включає три компоненти навчального середовища: психо-дидактичний (технологічний) компонент, тобто зміст і методи навчання, навчально-методичне забезпечення у відповідності з цілями формування наукової картини світу як системи знань про дійсність, образу світу як особистісно значимої для кожного учня її складової; просторово-предметний компонент (матеріальна база, необхідна для розвитку особистості); соціальний компонент, який забезпечує взаєморозуміння і задоволення потреб усіх суб'єктів навчального процесу (педагогів, учнів, батьків, адміністрацію і т.п.) [1, с. 108].

Ці компоненти взаємопов'язані. Інтегруючим і ведучим для всіх компонентів у процесі формування наукової картини світу, образу світу старшокласників є навчально-методичне забезпечення цього процесу, а точніше – система підручників, зокрема з природничо-математичного та літературознавчого циклів. Як показують результати теоретичного та експериментального дослідження науково-дослідної теми «Інтеграція змісту профільної освіти як засіб формування в учнів наукової картини світу» основою системи є загальні закономірності природи, загальні закономірності екології (збереження, спрямованість процесів у природі до рівноважного стану, періодичність процесів у природі) та закономірності розвитку літератури (закономірність збереження цінностей людського буття, природи, довкілля, закономірність періодичності розвитку літературних стилів, закономірність направленості літератур різних стилів до найбільш вагомого втілення ідеалів людського буття).

Слід відзначити, що реалізація вказаних закономірностей як основи системи знань у підручниках природничо-математичного, літературознавчого циклу будуть втілені в майбутніх підручниках.

Поки проходить експериментальна перевірка формування наукової картини світу, на перший план виходить соціальний компонент навчального середовища. Учителям, учням, батькам важливо, щоб поняття «наукова картина світу», «життєствердний національний образ світу» фігурували в Державному стандарті освіти, в підручниках і запитаннях ЗНО. Це б підвищило мотивацію виконання робіт контрольного та формувального експерименту, готовність педагогів до формування наукової картини світу учнів ліцею засобами вивчення предметів, які реалізують зміст освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» (літературний компонент).

У завданнях кожного підручника мають фігурувати кінцеві цілі системи освіти. Кінцева ціль – це сформульований принцип, через який суспільство виголошує та просуває свої цінності [2, с. 41]. Серед таких цінностей – цілісний світогляд молодих поколінь, життєствердний національний образ світу кожного представника суспільства, життєствердна модель світу суспільства.

Література.

1. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж., Ільченко О.Г. Теоретичні та методичні засади інтеграції природничо-наукової освіти основної школи. : посібник / Ільченко В.Р., Гуз К.Ж., Ільченко О.Г. та ін. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – 320 с.
2. Франсуа-Марі Жерар, Ксав'є Роеж'єр. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Пер. з французької Марини Марченко. – К.: К.І.С., 2001. – 352 с.

ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА НАУКОВІ ШКОЛИ МЕНЕДЖМЕНТУ» ДЛЯ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ

Калініна Л. М.,

*доктор педагогічних наук, професор,
учений секретар,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Малюга М. М.,

*науковий співробітник відділу економіки та управління ЗСО,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Імплементація законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), глобалізаційні та інтеграційні процеси детермінують необхідність запровадження змін у процес підготовки докторів філософії, посилення прикладної спрямованості змісту підготовки, тематики самостійної роботи, індивідуалізації та академічної свободи. Програма підготовки докторів філософії в галузі освіти має предметне спрямування та спеціалізацію: 011 «Науки про освіту», 013 «Початкова освіта» та 014 «Середня освіта». Стисло розкриємо зміст та модульну структуру нормативної навчальної дисципліни «Методологічні основи управлінської діяльності та наукові школи менеджменту», розрахованої на 2 кредити ЄКТС, яку вивчають на другому курсі. Системний аналіз зарубіжного досвіду підготовки докторів філософії в галузі освіти в провідних університетах США та Великобританії здійснено вітчизняними вченими С. Сисоєвою та І. Регейло [3]. Зміст і структура докторських програм у галузі освіти (Doctoral Programs: Doctor of Education (Ed.D.), Doctor of Education Leadership (Ed.L.D.) подано на сайті Гарвардського (Harvard Graduate School of Education. URL: <https://www.gse.harvard.edu/doctorate>) та Стенфордського (Stanford University, Graduate School of Education. URL: <https://ed.stanford.edu/academics/doctoral>) університетів.

Мета навчальної дисципліни «Методологічні основи управлінської діяльності та наукові школи менеджменту» полягає у формуванні та розвитку в аспірантів методологічної, управлінської та інформаційної компетентностей, необхідних для здійснення ефективної управлінської діяльності у сфері освіти, практичних навичок розроблення моделей, стратегій, проєктів, технік, технологій управління та запровадження змін в освітній практиці.

Основними завданнями навчальної дисципліни «Методологічні основи управлінської діяльності та наукові школи менеджменту» визначено такі:

- формування уявлень про методології пізнання феномену управління, управлінської діяльності, генезис розвитку наукових шкіл менеджменту, їх здобуток і його практичну екстраполяцію у сферу освіти;
- розкриття сутності та специфіки феномену управління, філософських, концептуальних та етичних основ управлінської діяльності у сфері освіти, та формування на їх основі системи знань;
- формування системи знань про концепції та здобутки наукових шкіл – ознайомлення зі станом сучасної управлінської діяльності та ефективних практик щодо її реалізації в умовах законодавчих змін і розвитку суспільства цифрової доби;

- розвиток аналітичного, критичного та стратегічного видів мислення, різних форм партнерської співпраці;
- розвиток здатності раціонально застосовувати набуті компетентності в процесі навчання та управлінській діяльності.

Відповідно до змісту навчальної програми аспіранти мають знати:

- специфіку загальнонаукових методологій, методології управлінської діяльності, методології в галузі наук про освіту та їх систематику;
- філософські, законодавчо-правові, концептуальні, інформаційно-технологічні, організаційно-етичні засади управлінської діяльності та інформації, ефективні практики їх реалізації у сфері освіти;
- сутність пізнання менеджменту як науки та сфери розвитку управлінської діяльності;
- сутність і зміст понять ядра теорії управління освітою, зокрема таких понять, як: «діяльність», «управлінська діяльність», «види діяльності керівника», «феномен управління», «об'єкти управління», «суб'єкти управління», «інформація», «наукові підходи до управління», «інформаційно-комунікаційні зв'язки», «освітня організація», «організаційна культура», «наукові школи» тощо;
- генезис розвитку, особливості, характерні ознаки, переваги й недоліки поточного управління «за відхиленнями», управління «від досягнутого», управління «за цілями», інформаційного управління, місце й роль стратегічного менеджменту (СМ) у науці управління [2];
- відмінності концепцій стратегічного, організаційного, інноваційного та інформаційного менеджменту, особливості їх запровадження в освітніх організаціях різних форм власності;
- види, класифікації та характеристики стратегій та «стратегічного набору» на різних етапах життєвого циклу розвитку освітніх організацій;
- розповсюджені та нові підходи до аналізу середовища освітніх організацій, методів визначення її конкурентоспроможності, методи аналізу та прогнозування їх розвитку у взаємодії з зовнішнім середовищем;
- сутність, технології та механізми реалізації стратегічного, тактичного, оперативного та альтернативного планів у діяльності освітніх організацій;
- особливості системного підходу до управління закладами освіти (ЗО), його роль на сучасному етапі, становлення та розвиток державно-громадського управління ЗО і його значення для демократизації освіти;
- сутність та методологічні засади механізмів управління якістю освіти, технології впровадження систем управління якістю в освітню практику тощо.

Вміти:

- здійснювати критичний аналіз доробку наукових шкіл, сучасних вітчизняних і зарубіжних концепцій освітніх організацій і стратегічного управління ними, довести необхідність формування й розвитку стратегічного мислення в керівників;
- аналізувати управлінські ситуації, виявляти та ідентифікувати управлінсько-економічні проблеми;
- планувати управлінську діяльність і передбачати її наслідки;
- створювати тимчасові творчі, проектні групи та працювати в команді;
- розробляти критерії оцінювання управлінської діяльності;
- розробляти та впроваджувати в практику управління освітою власні стратегії і «стратегічний набір», управлінські проекти, плани й програми;
- застосовувати методи аналізу освітньої організації та прогнозування змін у цифровому суспільстві;
- аналізувати компоненти стратегії та види стратегічних альтернатив, визначати та окреслювати різноманітні альтернативні підходи під час розроблення стратегій організації;
- визначати моделі та методи розроблення системи стратегій як «стратегічний набір» з урахуванням обраної або розробленої освітньої політики змін;
- розробляти стратегічні плани, проекти та програми як інструменти реалізації стратегій, формувати підсистеми стратегічного планування в організації;

- запропонувати підходи до раціонального ресурсного забезпечення управлінської діяльності;
- аналізувати, створювати та впроваджувати тактичні та оперативні плани організації;
- використовувати SWOT-аналіз під час формування стратегій або «стратегічного набору», Step-аналіз чинників зовнішнього середовища, матрицю аналізу можливостей і перешкод у діяльності освітньої організації;
- визначати зміст і обсяг інформації для ефективного здійснення управлінської діяльності та використовувати інформаційні ресурси, управлінські інформаційні системи та інформаційні інструменти.

Зміст нормативної дисципліни «Методологічні основи управлінської діяльності та наукові школи менеджменту» структуровано за 5 змістовими модулями. Навчальну стратегію опанування навчальною дисципліною побудовано на читанні лекцій і проведенні семінарських і практичних занять із використанням активних форм навчання, ІТ, ОЕР мережі Інтернет, переглядів науково-фантастичних, науково-популярних, документальних фільмів.

Наведемо змістові модулі нормативної дисципліни (на прикладі першого модуля подано тематичний план).

Змістовий модуль 1. Освітні системи.

Тема 1. Системологія, системний аналіз, системний підхід та його різновиди, специфіка та класифікація систем у сфері освіти. (Лекція № 1. Семінарське заняття № 1. Системний підхід до пізнання та вивчення освітніх систем, особистості, освітніх програм і результатів).

Тема 2. Моделювання освітніх систем міждисциплінарної природи. (Лекція № 2. Семінарське заняття № 2. Системи міждисциплінарної природи в сфері освіти. Практичне заняття № 1. Функційна, функційно-структурна та потокова моделі освітніх систем і особливості їх освітньої траєкторії. Практичне заняття № 2. Сутність активних систем у сфері освіти та специфіка їх моделювання.).

Змістовий модуль 2. Наукові школи менеджменту в умовах змін, їх здобуток та його екстраполяція в сферу освіти.

Змістовий модуль 3. Методологічні та філософські основи управління та управлінської діяльності у сфері освіти.

Змістовий модуль 4. Технології управління та ІТ в сфері освіти.

Змістовий модуль 5. Інноваційний модус управління Новою Українською школою.

Розподіл часу, відведеного на самостійну підготовку за тематикою програми нормативної дисципліни для вивчення теоретичного матеріалу та практичної підготовки, кожен аспірант здійснює особисто.

Інтеграція потоку знань, який невпинно зростає, «<...> інформації, обсяг якої подвоюється кожні 18 місяців <...>» [1, с. 23], та інтенсифікація інформаційних процесів зумовили необхідність вивчення інтегративного, міждисциплінарного, інформаційно-кібернетичного та цивілізаційного підходів під час розгляду феномену управління, сучасних глобалізаційних і локальних проблем управління у сфері освіти, що «у швидко змінному світі є комплексними, складними і, зазвичай, не мають однозначного вирішення» [3, с. 17] на семінарських заняттях і добір методів і технік навчання дорослих, спрямованих на розвиток комунікативних здібностей, стратегічного, логічного та критичного мислення, уміння працювати в групі, генерувати нові ідеї.

Література.

1. Інноваційна платформа міжнародної наукової співпраці Національного університету «Львівська політехніка» / уклад.: Н. І. Чухрай, Л. В. Жук, Г. В. Лазько, С. І. Матвій, О. Я. Юрків; за ред. Ю. Я. Бобала. – Львів: Вид-во Львівської політехніки. – С. 23.
2. Калініна Л. М. Методичне забезпечення навчального модуля «Стратегічне управління освітньою організацією» / Л. М. Калініна, Л. Д. Грицяк // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2009. – Вип. 9. – С. 26–34.
3. Сисоєва С. Підготовка докторів філософії у галузі освіти: досвід провідних університетів світу / С. Сисоєва, І. Регейло // Рідна школа №5–6 (травень–червень), 2016. – С. 12–18.), 2016. – С. 12–18.

Кизенко В. І.,

*кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник відділу дидактики,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

В умовах відновлення всіх сфер життєдіяльності суспільства найважливішим завданням сучасної освіти є формування особистості, здатної до реалізації своїх можливостей, соціально стійкої, яка прагне виробляти й змінювати власну позицію у мінливих життєвих обставинах, брати активну участь у демократичних перетвореннях, адже «освіта і знання відкривають нині небачені можливості для подальшого розвитку суспільства і людини» [3, с. 19].

Зосереджуючись на варіативному компоненті змісту освіти старшої школи як важливому самодостатньому складникові освітньої системи, зазначимо, що варіативна складова змісту освіти старшої школи на сучасному етапі його модернізації відіграє винятково важливу роль. Особливо актуалізуються проблеми реалізації варіативної складової за умов диференціації навчання, його індивідуалізації, що обумовлено новими освітніми парадигмами [2]. До головних чинників формування змісту освіти зараховуємо суспільно-політичне життя країни, соціально-економічні відносини, рівень розвитку науки, технологій виробництва. Галузь освіти як науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей ще недостатньо забезпечує фундаментальність знань і практичну їх орієнтованість [1]. Для досягнення цієї мети актуалізуємо необхідність подолання традиційної суперечності освіти – між вимогами держави і суспільства до загальноосвітньої підготовки молодого покоління з одного боку, та потребами й інтересами особистості учня з іншого. Тож цілком закономірно, що перегляд усталених підходів до формування змісту освіти зумовлений її соціальними пріоритетами і цінностями. Йдеться, передусім, про виховання і розвиток учня як мети освітнього процесу.

Нині профільне навчання важко уявити без використання курсів за вибором (факультативних і спеціальних). Курси за вибором виконують три основні функції: 1) поглиблення змісту одного із навчальних предметів інваріантного складника, що дозволяє підтримувати вивчення суміжних навчальних предметів на профільному рівні; 2) як додатковий комплект профільного навчального предмета, що доповнює профільний додатковою інформацією; 3) задоволення пізнавальні інтереси і потреби учнів в різних галузях людської діяльності, що сприяє ефективній профорієнтації.

Для задоволення потреб і інтересів учнів замало розроблення програм і курсів. Постає гостра необхідність у створенні відповідних навчальних посібників, зміст яких має доповнювати і розширювати знання учнів щодо засвоєння соціального досвіду.

До навчальних посібників, у яких має реалізовуватися варіативний компонент змісту освіти, висуваються такі вимоги: посібник має сприяти обґрунтованому вибору профілю навчання у старшій школі; мати новизну, тобто мають бути включені знання, що не містяться в підручниках інваріантного компонента; знання, що викликають пізнавальний інтерес учнів і несуть ціннісно-сміслову навантаження щодо визначеного профілю; представлена повнота знань (усі необхідні знання для досягнення запланованих цілей навчання); науковість знань (включені прогресивні наукові знання і найбільш цінний досвід практичної діяльності людини); навчальний матеріал посібника має бути узагальненим, що сприятиме його застосуванню для різних груп учнів; має бути практична спрямованість посібника, що дозволить сформувати практичну діяльність учнів у обраній галузі знань; поданий матеріал у посібнику має бути систематичним і взаємообумовленим (структурований так, що вивчення всіх наступних тем забезпечується попередніми, а між конкретними і загальними знаннями існує зв'язок). Водночас навчальні посібники мають бути розроблені з урахуванням сучасних дидактичних технологій. Звичайно, широкі можливості для реалізації варіативного компонента змісту освіти мають електронні посібники. За допомогою таких посібників можливе створення банку курсів за вибором, що сприятиме втіленню особистісно орієнтованого підходу. Назвемо деякі затребувані (за опитуваннями старшокласників)

посібники за різними профілями навчання: «Азбука підприємництва», «Дизайн одягу», «Основи журналістики», «Вступ до сходознавства».

Утім, не можемо не зазначити недостатню реалізацію варіативного компонента через зміст навчальних посібників, що призводить до звуження тематики курсів за вибором та не сприяє повновартісному задоволенню освітніх інтересів і потреб учнів.

Література.

1. Васьківська Г. О. Особливості формування системи знань про людину в змісті підручника нового покоління. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Ін-т педагогіки – Харків : ФОП Стеценко І. І., 2010. Вип. 1(10). С. 41–48.

2. Кизенко В. І. *Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика* : [монограф.]. Київ, 2018. 405 с.

3. Кремень В. Г. *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ГІМНАЗІЇ

Климчук І. О.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу інновацій
та стратегії розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Оновлення навчальних програм та освітньої діяльності ЗЗСО відбувається відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392, з урахуванням Державного стандарту початкової загальної освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 № 462). Безпосередньо громадське обговорення на платформі EdEra та робота з оновлення програм виконується на виконання наказів Міністерства освіти і науки України № 52 від 13 січня 2017 р. і № 201 від 10 лютого 2017 р. У змісті освітньої діяльності основної школи/гімназії послідовно впроваджено підхід, який відповідає стратегічному напрямку розвитку освіти в контексті положень Концепції «Нова українська школа» (**ухвалена рішенням колегії МОН України від 27/10/2016**). Система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності складається з цілої низки компонентів, зокрема кадрове, навчально-методичне, *матеріально-технічне забезпечення освітньої діяльності*; якість проведення навчальних занять; моніторинг досягнення учнями результатів навчання (компетентностей) [1].

Визначення організаційно-педагогічних засад проектування економічної складової освітнього середовища гімназії з урахуванням стандартів розвитку «Нової української школи» неможливе без попереднього аналізу нормативних документів. Згідно Положення про гімназію та її фінансово-господарську діяльність основними джерелами фінансування та формування кошторису гімназії/ЗЗСО є «... кошти засновника(ів); кошти місцевого (державного) бюджету, що надходять у розмірі, передбаченому нормативами фінансування загальної середньої освіти для забезпечення вивчення предметів в обсязі державних стандартів освіти; кошти, отримані від надання гімназією додаткових освітніх послуг; прибутки від реалізації продукції навчально-виробничих майстерень, від здавання в оренду приміщень, споруд, обладнання; кредити та інвестиції банків; добровільні грошові внески і пожертвування підприємств, установ, організацій та окремих громадян, іноземних юридичних та фізичних осіб тощо»[2].

Згідно Положення сучасна гімназія/ЗЗСО має такі фінансові можливості/права, а саме: «Заявності фінансових можливостей (асигнувань) гімназії можуть виділятися додаткові бюджетні кошти на факультативи, консультації, індивідуальне навчання та організацію позакласної

(гуртки, лекції, курси тощо), методичної, науково-експериментальної роботи. Гімназія має право фінансувати за рахунок власних коштів заходи, що сприяють поліпшенню соціально-побутових умов колективу тощо [2].

На практиці керівники гімназій/ЗЗСО стикаються з цілою низкою фінансових проблем, які теж потребують якомога швидшого розв'язання. Ось деякі з них. Кожен заклад має вести самостійну бухгалтерію. Отже, кожному закладу потрібен бухгалтер. Наприклад, у «Кімнаті школяра» достатньо за штатним розкладом півставки бухгалтера, водночас у закладах їх є по 1,5-и ставки. На перший погляд збільшується кількість посад. Водночас, на місцях відбувається ліквідація централізованої бухгалтерії управління освіти, де, наприклад, 21 посада, а після скорочення стало 6 посад бухгалтерів/фінансових працівників. Так що у підсумку видатки бюджету через автономізацію не зросли, а, навпаки, скоротилися. Слід також додати, у заклади освіти після скорочення пішли працювати бухгалтери, які до того працювали в управліннях і мали вузьку спеціалізацію. А в нових умовах один бухгалтер повинен вміти все, відповідно збільшився обсяг його роботи, що кардинально не позначилося на заробітній платі [3, 4].

Починаючи з 2018 року заклади освіти самостійно планують свої видатки, проводять необхідні закупівлі за бюджетні кошти. Раніше всі закупівлі були централізованими, їхні суми – більшими, отже проводилися тендери, і громада завжди могла проконтролювати, як витрачаються бюджетні кошти. Розпорошення коштів призводить до росту кількості дорогих закупівель. До того ж фінансові звіти, які публікують заклади освіти на своїх сайтах, є недостатньо інформативними. Водночас керівники міських управлінь освіти проблем не бачать. Так, по великих закупівлях, наприклад, продуктів харчування закладів освіти, як і раніше проводяться тендери. Якщо йдеться про менші суми, то тендери не потрібні. Але це не означає, що ситуація поза контролем. Так, управління освіти є розпорядником бюджетних коштів і заздалегідь проводить аналіз усіх закупівель. Усі закупівлі, що проводяться управліннями освіти, відбуваються на основі порівняння як мінімум трьох цінових пропозицій по кожному товару чи послугі, які оцінює тендерний комітет і на основі протоколу засідання приймає остаточне рішення. Починаючи з 2019 року такі ж тендерні комітети створені в самих освітніх закладах багатьох міст України. І процедура прийняття рішень така: обирається дешевший із запропонованих трьох [5, 6].

Серед позитивного слід також зазначити, що заклади освіти отримали можливість розпоряджатися коштами, тож у керівників з'явився стимул до економії та більш раціонального використання витрат. Однак не можна виключати, що з урахуванням браку коштів економити вони будуть, наприклад, на електроенергії, і діти, відповідно, будуть навчатися за недостатнього освітлення або у недостатньо теплих приміщеннях. Чи, наприклад, на зарплаті педагогам, відправляючи їх у неоплачувані відпустки. В принципі межі допустимої економії, насамперед, залежать не тільки від позиції самого керівництва школи, а й фінансового забезпечення громад, регіонів [5, 6].

Література.

1. Концепція нової української школи [Текст]: Концептуальні засади реформування української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Про затвердження Інструкції про організацію та діяльність гімназії. Інструкції про організацію та діяльність ліцею [Текст]: Наказ Міністерства освіти України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0007-96>
3. Полтавська гімназія № 13. Освітні програми, які реалізуються у гімназії. URL: <https://www.sch13.pl.ua/public/osvitni-programi-yaki-realizuyut-sya-u-gimnaziji>
4. Полтавська гімназія № 13. Результати моніторингу якості. URL: <https://www.sch13.pl.ua/diyalnist>
5. СТИК-АНТИКОРУПЦІЯ. Категорія: Освіта. URL: <http://styknews.info/novyny/osvita/2016/05/25/z-1-veresnia-2018-roku-ukrainski-shkoly-mozhut-zapratsiuvaty-po-novomu>
6. Освітня реформа: друга школа втрачає спецстатус, гімназію — збережуть. URL: <http://vikna.if.ua/news/category/education/2018/04/04/83308/view>

РОЛЬ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА В СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЕКОНОМІКИ

Ковчин Н. А.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання географії та економіки,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Проблема впливу шкільного підручника з економіки на процес становлення особистості учнів, їх психоемоційної сфери стала досить актуальною і потребує інноваційного підходу. Оновлений підручник має застосувати певні стратегії формування нових економічних знань: інтеріоризації, проблематизації і рефлексії.

Стрімкі темпи глобальних трансформацій, що відбуваються у соціумі, економіці, геополітиці потребують своєчасного осмислення, аналізу та змін світогляду особистості для здатності об'єктивно оцінити глобальні і локальні економічні процеси.

Підготовка старшокласників до самостійного життя потребує системних знань про світові процеси, зокрема, з економіки, а також становлення особистості, формування важливих психологічних якостей, для успішного формування адаптаційних процесів в подальшому самостійному житті. Сучасна система економічної освіти має враховувати нові вимоги до створення підручника. Для цього необхідно здійснювати реформування і оновлення як змісту освіти, так і розроблення інноваційних підходів до формування особистості учнів, здатності до адаптації. Глобальні системні зміни в суспільстві, економіці не можуть не впливати на розвиток, діяльність, активність сучасної особистості школярів. Зважаючи на ці процеси, у сучасній особистості виникає необхідність адаптуватись до трансформуючих змін і таким чином успішно планувати власну життєву діяльність, самоудосконалення, самореалізацію в галузі економіки. Тому підручник нового покоління має не тільки формувати економічні знання, але і забезпечувати психологічну підготовку особистості до підприємницької діяльності, самостійної трудової діяльності в галузі економіки, готовності до управлінської діяльності на виробництві, в різних трудових колективах в економічній галузі.

Нині у глобальному світі реальний шанс на успіх дає ефективна реалізація загального потенціалу особистості. Саме особистість як носій інтелекту, знань, умінь, досвіду, економічної та соціальної мобільності, здатності до адаптації виступає головною складовою ментального національного багатства кожної країни та головним ресурсом соціально-економічного розвитку.

Економічна шкільна освіта як інтегративна, світоглядна компонента загальної шкільної освіти розширює адаптаційні можливості особистості старшокласників. Знання економічних законів, сучасних особливостей розвитку економіки в суспільстві дає можливість учням об'єктивно оцінювати глобальні процеси, аналізувати, критично мислити, формувати власну життєву позицію, ефективно адаптуватись в сучасному суспільстві, це можливо завдяки оновленому сучасному підручнику з економіки. Важливу роль також відіграють курси за вибором географічного і економічного спрямування [1, 2].

Дуже важливим для економічної освіти в гімназії та ліцеї є розвиток економічного мислення. Економічне мислення це: а) система поглядів індивіда на закономірності економічного розвитку, сутність економічних явищ і процесів та причини їх виникнення; б) діалектичне поєднання і взаємодія економічних знань, ідей, теорій в економічній системі. Економічне мислення – структурний елемент мислення людини взагалі. Зміст економічного мислення людини зумовлений типом існуючих суспільних відносин (економічних, соціальних, політичних, культурних), умовами її життя, місцем у соціальній структурі. Визначальним фактором змісту економічного мислення є характер існуючих відносин власності, уміння знаходити оптимальні для зростання ефективності окремого підприємства, галузі, варіанти розвитку, орієнтація на найраціональніше використання економічних і природних ресурсів.

В процесі навчання економіки оновлений підручник забезпечує розвиток економічного мислення, економічної культури, формування мотивації підприємницької діяльності, емоційно-

вольової сфери, копінг-ресурсу та особистісної стратегії, підприємницької компетентності, критичного мислення, менеджерських здібностей.

Література.

1. Назаренко Т. Г. Роль курсів за вибором в організації профільного навчання географії / Т. Г. Назаренко // Курси за вибором з географії. Зміст і методичні рекомендації / уклад. Т. Г. Назаренко, – Харків, : Вид. група «Основа», 2011. – 112 с. – (Б-ка журн. «Географія». Вип.8 (92)).
2. Топузов О. М. Особливості впровадження профільного навчання географії в загальноосвітні навчальні заклади України / О. М. Топузов // Курси за вибором з географії. Зміст і методичні рекомендації / уклад. Т. Г. Назаренко, – Харків, : Вид. група «Основа», 2011. – 112 с. – (Б-ка журн. «Географія». Вип.8 (92)).

ОСНОВНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА З БІОЛОГІЇ ДЛЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Коршевніук Т. В.,

кандидат педагогічних наук

провідний науковий співробітник відділу біологічної,

хімічної і фізичної освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

У структурі варіативного складника профільного навчання роль курсів за вибором визначається широким спектром їхніх функцій. Рекомендації до конструювання навчальних програм цих курсів та організації навчання подано у законодавчих документах, висвітлено у доробку вітчизняних і зарубіжних вчених (Н.М. Бібік, О.О. Іванова, В.І. Кизенка, Е. Лабена, Ю.І. Мальованого, А. Яновського та ін.). Водночас бракує праць, що з належною повнотою розкривають особливості змісту навчально-методичного забезпечення курсів за вибором з біології, зокрема в частині розроблення навчальних посібників.

На основі опрацювання нормативних документів, психолого-педагогічної і методичної літератури щодо організації освітнього процесу на засадах профільності, аналізу методологічних основ створення навчальної літератури визначено вихідні теоретичні проектування змісту навчальних посібників з курсів за вибором з біології для старшої школи:

1. Навчальний посібник з курсу за вибором для учнів профільної школи – це дидактичний об'єкт, що зберігає усталені в педагогіці загальні функції навчальної книги. Водночас навчальний матеріал посібника вирізняється дуальним характером: він виступає не тільки предметом засвоєння, але й формує освітнє середовище для самостійної пізнавальної діяльності учня.

2. Зміст навчального посібника для варіативного складника профільної середньої біологічної освіти орієнтований на реалізацію дидактичних функцій курсів за вибором з біології, що їх визначено у процесі дослідження: інформаційна, трансформаційна, систематизуюча, інтегруюча, координуюча, розвивальна, функції закріплення, самоконтролю і самоосвіти.

3. У визначенні критеріїв і принципів добору змісту посібника визначальним є розвивальний потенціал навчального матеріалу, що забезпечує розвиток аксіосфери старшокласників та інструментальну конструктивність закладених у матеріалі ідей (опанування уміннями пізнавати, оцінювати, створювати, діяти відповідно до системи цінностей).

4. Зміст посібника курсу за вибором підпорядковано встановленню балансу між засвоєнням елементів змісту курсу (знання, способи діяльності) і використанням набутого у процесі навчання досвіду для розв'язання особистісно значущих завдань.

5. Оцінювально-рефлексивний компонент посібника орієнтований на розвиток умінь самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання, здатності виявляти ставлення до своєї життєдіяльності та її коригування, набуття досвіду рефлексії, становленню в учнів моральних принципів, виробленню особистісної позиції. Розвиток умінь продуктивного рефлексивного

аналізу забезпечують завдання, що спонукають учнів критично оцінювати наукову інформацію, власні дії, прогнозувати їхні наслідки, співставляти і координувати особисті вчинки з соціальним досвідом і ціннісними установками.

6. Опора змісту посібника на принцип практичної орієнтованості профільного навчання біології означає, що опанування теоретичних знань повинно відбуватись на основі наявного у школярів досвіду, а нові теоретичні положення потрібно переводити у діяльнісну площину. Це дозволить здобувачам повної загальної середньої освіти долучитись до різних сфер соціальної практики і професійної діяльності, що сприятиме самостійному й усвідомленому вибору учнями майбутньої освіти і професійному самовизначенню.

7. Навчальний матеріал профорієнтаційного характеру доцільно об'єднати у три блоки. До першого включати знання про професії, пов'язані з біологією, наприклад, особливості професійної праці за певною спеціальністю, необхідні індивідуально-психологічні якості особистості. Другий блок наповнювати відомостями, що розвивають інтерес до застосування біологічних знань, до біології як галузі практичної діяльності людини (сучасні досягнення біологічних і суміжних наук, перспективи їх розвитку, факти з історії наукових відкриттів, біографії та етапи професійного становлення видатних біологів тощо). Третій блок орієнтувати на оволодіння практичними й окремими професійними вміннями, як-от: планування і проведення спостережень за явищами живої природи, моделювання біологічних об'єктів, вивчення фізіологічного стану органів людини та ін.

8. Проектування змісту посібника необхідно здійснювати з використанням холістичного підходу задля урахування індивідуального стилю пізнання учнів з правопівкульним (наочно-образним) і лівопівкульним (абстрактно-логічним) мисленням. Для цього слід розробити логіко-сміслові моделі навчальних тем, що сприяють наочному, лаконічному, логічному, послідовному представленню елементів навчального матеріалу. За такого конструювання змісту навчальної книги враховується тип пізнавальної діяльності, що уможливорює формування у старшокласників цілісного уявлення про об'єкт вивчення.

Розглянуті теоретичні положення взято за основу розроблення навчального посібника «Біологічні системи» в структурі навчально-методичного забезпечення варіативного складника профільної біологічної освіти.

ДИДАКТИКА ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ: СОЦІАЛЬНО СПРЯМОВАНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Косянчук С. В.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу дидактики,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Сучасний підручник має залишатися інструментом формування особистості здобувача освіти і засобом його соціалізації як процесу розвитку індивіда у взаємодії із соціальним середовищем під час життєдіяльності, що збагачує особистість, яка самореалізується [2]. Аналіз педагогічної практики показує, що випускники закладів загальної середньої освіти не зовсім підготовлені до ролі не лише фахівця, а й члена суспільства (соціона), що посилює тривожність (часто неусвідомлювану) і поглиблює невпевненість. Як наслідок, можуть мати місце асоціальні прояви поведінки. Зусилля інститутів сім'ї та освіти на сучасному етапі виявляються недостатньо ефективними у підготовці молоді за вимогами сучасного суспільства. З огляду на викладене, висновуємо, що соціальна компетентність особистості є інструментом соціалізації, водночас стає необхідною умовою успішності випускника у майбутній життєдіяльності. Ця проблема набуває пріоритетності в системі освіти, що вимагає ґрунтовних досліджень у галузі дидактики підручникотворення.

Зміст шкільної освіти має виходити, насамперед, зі співвідношення цілей і змісту. Тож слід чітко сформулювати цілі шкільної освіти і визначати зміст, необхідний для реалізації цих цілей. Це усуне деякі суперечності у сучасній освітній практиці, коли до дібраного змісту навчальних предметів

«підганяються» цілі освіти [3]. Одним зі способів розв'язання проблеми соціалізації учнів старшої школи є імплементація у зміст підручників практичних завдань соціального спрямування, що, передусім, стосуються таких актуальних питань – профорієнтаційних, економічних, соціальних (зокрема – правових), ціннісних. Конструюючи оптимальний варіант уроку, вчитель визначає реальні можливості учнів, окреслює зону їх найближчого потенційного розвитку [1]. Використання практичних завдань за соціальним спрямуванням, на нашу думку, сприятиме забезпеченню усвідомленого опанування теорії і практики, створюватиме умови для поглиблення зв'язку навчання з життям, розвитку міжпредметних зв'язків і сприятиме успішній соціалізації випускників у сучасному суспільстві. Включення до підручника завдань, зміст яких узято з життя, розширить світогляд, посилить пізнавальну зацікавленість учнів навчальним предметом, розкриватиме практичну спрямованість наукових знань, що уможливить їх застосування в житті за різних побутових і соціальних ситуацій.

Життєво важливим для учнів є формування у них елементів економічних знань. Це і бюджет сім'ї, і планування витрат на придбання промислових і продовольчих товарів, плата за комунальні послуги, уміння користуватися послугами банківських систем. Формування основ економічної грамотності є одним із чинників забезпечення, поліпшення і прискорення соціальної адаптації учнів та їх інтеграції в суспільство. Подібні знання можна здобути у процесі розв'язання математичних задач, умови яких максимально наближені до життєвих ситуацій. У зміст підручників з гуманітарних предметів слід імплементувати завдання, спрямовані на моделювання життєвих ситуацій і на моделювання варіантів їх розв'язання. Спираючись на чинний зміст освіти, можна скористатися, наприклад, прийомами «осучаснення» літературних героїв, подій, описаних у художніх творах чи відображених у підручниках з історії, географії, економіки та ін. На цьому тлі актуалізуються реальні факти і події, коментарями до яких сповнені соціальні мережі. Головне для вчителя – мотивувати учнів досягати успіху через засвоєння структурних компонентів соціальної компетентності: знання про будову і функціонування соціальних інститутів і структур, про соціальні процеси у суспільстві; знання рольових вимог, які висуваються суспільством до представників того чи іншого соціального прошарку; навички рольової поведінки, що зорієнтована на той чи інший соціальний статус; знання загальнолюдських норм і цінностей, а також норм (звичок, звичаїв, традицій, моралі, законів, заборон тощо) у різних сферах і галузях соціального життя; уміння і навички ефективної соціальної взаємодії (володіння вербальною і невербальною комунікаціями, механізмами взаєморозуміння у процесі спілкування); знання й уявлення людини про себе, сприйняття себе як соціального суб'єкта та ін.

Література.

1. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Дидактико-методичні засади сучасного уроку української мови у старшій школі. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*: зб. наук. праць. Полтава : ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2017. Вип. 1. С. 81–89.
2. Васьківська Г. О. Соціалізація старшокласників у процесі формування системи знань про людину в умовах профільного навчання. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології* : зб. наук. праць. Херсон, 2012. Вип. 2(7). С. 294–299.
3. Косянчук С. В. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. праць. Рівне : РДГУ, 2014. Вип. 8(51). С. 132–136.

КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВІ ЗАВДАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Кохно Т. Н.,
*науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Важливим чинником успішності особистості в різних сферах життєдіяльності, безперечно, є високий рівень володіння державною і рідною мовами. Уміння вільно висловлювати думки, відстоювати власну позицію, вступати і підтримувати діалог чи дискусію, успішно спілкуватися значною мірою визначають адаптацію особистості в суспільстві, ефективність її діяльності, добробут, комфортність як професійного, так і повсякденного особистого життя.

Тому пріоритетом, визначеним у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, є *формування мовної особистості, комунікативно компетентної, здатної взаємодіяти з іншими людьми*.

Комунікативна компетентність розглядається як «здатність швидко орієнтуватись у складному інформаційному просторі і водночас реалізувати особистісні світоглядні стратегії» [2, с.3], «успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) для пізнання, комунікації, впливу» [1, с.12].

В основі комунікативної компетентності лежить лінгвістична (предметна) компетентність, і підґрунтям для її реалізації є формування мовної і мовленнєвої компетенцій.

Нові реалії освітнього процесу, побудованого на засадах компетентнісного підходу, необхідність формування дієвих знань, які забезпечували б можливість успішно вирішувати життєві проблеми, потребують нових підходів, оновлення не лише змісту, а й методів, форм і засобів навчання, зокрема й підручника.

Зміст підручника української мови для ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин має обов'язково враховувати психологічні особливості сприйняття другої мови (першою є рідна) та результати порівняльного аналізу мовних систем української та рідної мов, які мають знайти своє відображення у порядку вивчення літер, формулюванні визначень-правил, у постановці навчальних завдань, доборі лексичного матеріалу. Вивчення української мови як державної має здійснюватися на основі основного принципу навчання другої мови – врахування знань, умінь, навичок з рідної мови [3, с.35].

Беручи до уваги основну мету навчання української мови – формувати комунікативні вміння, у підручниках для ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин надважливо забезпечити логічно вмотивоване співвідношення теоретичного та практичного матеріалу, націленого на формування насамперед комунікативної компетентності учнів, що розуміється не як вивчення сукупності правил і відомостей про систему мовних категорій, а як механізм, що забезпечує спілкування (комунікацію). Інформація має подаватися системно з урахуванням психологічних особливостей світосприйняття дітей, які вивчають українську мову як державну.

Завдання, націлені на розвиток мовлення, та комунікативні вправи й завдання не є тотожними поняттями. Комунікативного спрямування вони набувають тоді, коли орієнтують учнів на конкретного адресата, спонукають до спілкування (учень – учень, учень – учитель, учень – учні, учень – батьки тощо). У такому випадку вони забезпечують мотивацію мовлення.

Психологи стверджують, що ми говоримо тільки про те, що цікавить нас самих та наших співрозмовників. А значить, комунікація не може відбуватися на основі теми, яка не відповідає інтересам, потребам дітей. Слугують створенню умов для комунікації й ілюстративний матеріал, який має бути ситуативного характеру, практико-орієнтовані завдання методичного апарату.

Особливої уваги потребує й тематика художніх творів, зміст навчальних текстів, пропонованих для читання. Вони мають бути близькими до емоційного світу дитини, спонукати до роздумів, порушувати життєві проблеми, викликати бажання обговорити прочитане. Саме такими є не лише літературні, а й фольклорні твори, адже розігруючи казки за ролями, розучуючи та виконуючи пісні, діти запам'ятовують не лише окремі слова, а цілі вирази, які потім вживають, будуючи власне висловлювання.

Таким чином, добір дидактичного матеріалу й методичний апарат підручників забезпечуватимуть основну комунікативну мету навчання.

Література.

1. Гудзик І. П. Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання). Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. / Гудзик І. П. – К., 2008. – 40 с.

2. Фідкевич О. Л. Методологічні аспекти формування комунікативної компетентності у контексті навчально-методичної системи особистісно-орієнтованої освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/704559/1/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8.pdf>

3. Хорошковська О. Н. Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах I ступеня з мовами викладання національних меншин України [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/2233/>.

НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ В ШКОЛІ: ПОТРЕБИ УКРАЇНСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ

Кришмарел В. Ю.,

*кандидат філософських наук,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

На сьогодні навчання філософії в школі є не лише загальносвітовою тенденцією (згідно даних ЮНЕСКО практично всі країни Європи, Австралія, Канада, КНР, США та ін. включають філософію в навчальні плани/предмети у школах), але й ефективним методом підвищення мисленнєвої активності, інтелектуальних спроможностей, умінь учнів осмислювати (при чому йдеться як про наймолодших школярів, так і про учнів випускних класів). Зокрема, високі показники PISA 2015 року у тих країн, де й високі показники навчання філософії, а проведене The Education Endowment Foundation (Фондом Освітньої Благодії) у Великобританії у 2015 році дослідження засвідчує, що навіть діти 4-5 років при навчанні філософуванню раз на тиждень (за програмою Р4С) показують значно вищі результати у читанні та математиці, ніж однолітки.

У реаліях реформування освітньої системи сучасної України наразі не йдеться про окремий предмет, на якому б учні займалися філософією, йдеться про наскрізну можливість/необхідність такого навчання з огляду на впровадження критичного мислення. Саме критичне мислення вважаємо основою для розвитку філософування як більш ефективного шляху активізації мислення, порівняно з вивченням історії філософії (хоча обидва підходи на сьогодні у світовій практиці є однаково затребуваними). При цьому навчання філософії розуміємо як навчання вдумливого читання, вмінню аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію, аргументацію, на основі чого формується вміння логічно виражати свої думки у письмовій формі та обґрунтуванні власної позиції.

З огляду на вищевикладене, було проведено опитування вчителів з метою визначення, які саме матеріали потрібні їм для ефективного впровадження такого навчання, а також потреб у методичному супроводі, увазі до окремих аспектів тощо. На основі анкет від 42 учителів (6,5 % - з сільських шкіл, 13 % - зі столиці, 80,5 % - з інших міст), 61 % яких має стаж більше 15 років, і 68 % серед них – вчителі історії, було отримано наступні дані: 55 % погоджуються з тим, що навчати філософії потрібно інтегровано (включати її аспекти в різні предмети), а 26 % вважають за доцільне ввести окремий предмет, і 19% - що це має бути лише предмет за вибором. Показово, що не було жодної відповіді про недоцільність такого навчання чи байдуже ставлення. Але наступне питання про те, на яких предметах старшокласники вивчають аспекти філософії, показало такий результат (можна було вибрати кілька варіантів, тому сума не дає 100 %): 97 % - громадянська освіта, по 77,5 % - історія та література, 42 % - правознавство. Власне, це підтвердило, що методична направленість розробок з наскрізного навчання філософії має бути спрямована, насамперед, на вчителів історії та громадянської освіти. При цьому найбільш ефективними для навчання філософії вчителі назвали:

– інтерактивну роботу на уроці (87 %) – що не відповідає сутності та меті інтеракції як такої, адже це лише один із методів організації взаємодії між вчителем та учнями на уроці, що

потребує (з огляду на проблематику нашого дослідження) соціальних та комунікативних навичок, проте мисленнєва активність як філософування не є при цьому необхідністю;

- дослідницькі завдання для позаурочної роботи (77,5 %) – дослідницька діяльність має свої засадничі основи, філософування не є необхідним елементом і може бути лише як одне із завдань проміжного характеру;

- ознайомлення із зразками художньої культури (45 %) – безумовно, необхідний компонент розвитку мисленнєвого та емоційного інтелекту, проте, навчання філософії при цьому є, знову ж таки, опосередкованим (хоча й є апробовані й успішні програми поєднання саме навчання філософії, художнього мистецтва та музики, але вони вкрай малопоширені на сьогодні).

Отже, опитування свідчить, що вчителі, розуміючи та визнаючи необхідність наскрізного навчання філософії, не знають, яким чином можна забезпечити цей процес. І частина з них це розуміє – до додаткових засобів навчання філософії, що необхідні вчителю, 39 % назвали методичні посібники із зазначеної теми. При цьому 29 % відзначили, що потребують мультимедійних засобів для навчання філософії старшокласників (що, насправді, не є необхідною умовою), і 29 % вказали, що необхідними є додаткові засоби навчання, якщо цього потребує конкретний інтерактивний метод роботи. Ці дані також свідчать про те, що вчителі потребують методичного забезпечення, адже інтерактивні методи, що можуть сприяти навчанню філософії, не завжди потребують додаткових засобів, а мультимедійні пристрої можуть бути замінені (на особисті гаджети учнів, на записи на дошці/фліпчарті, на тексти підручника/хрестоматії тощо).

Отже, не зважаючи на те, що навчання філософії в школі є загальносвітовою тенденцією, якій приділяється багато теоретичної та методичної уваги (розробки відділів/департаментів тощо світових лідерів освіти, наприклад, Оксфорда), в Україні зараз вчителі інтуїтивно розуміють необхідність такого навчання, проте шляхи реалізації для них є досить неявними, тож потребують відповідних методичних матеріалів, майстер-класів, семінарів тощо.

ПРОПЕДЕВТИКА АСТРОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ

Крячко І. П.,

*науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Курс фізики основної школи, як і сама фізика, самодостатній. Чому ж тоді постає завдання пропедевтики астрономічних знань в курсі фізики 7-9 класів? Може тому, що астрономія є частиною фізики, як вважають окремі науковці? Мабуть, ні.

Причини в іншому, і їх декілька. Найперша та, що цього потребує сам курс фізики. Вивчення фундаментальних закономірностей нашого світу не уявити без використання фізичних законів. Традиційно курс фізики [1, 2] містить приклади з техніки та повсякденного життя людини. Але, погодьмося, цим не обмежується дія законів фізики. Відомо, що інтерпретація результатів астрономічних спостережень в частині з'ясування природи небесних об'єктів і явищ вимагають застосування законів фізики.

Звісно, можна знехтувати прикладами з астрономії в курсі фізики. Але астрономічна інформація пов'язана з деякими важливими для нього обставинами. Наприклад, вона є невід'ємною складовою науково-природничої картини світу, а також наукового світогляду. Ще одна обставина - пізнавальний інтерес, без якого годі уявити повноцінний процес навчання фізики. Астрономічна інформація, подана методично грамотно, зазвичай стимулює інтерес учнів до навчання загалом і до пізнання конкретних фізичних закономірностей, що проявляють себе в тому чи іншому астрономічному об'єкті чи явищі.

Зважаючи на це, основне призначення астрономічної інформації в курсі фізики з огляду цілей і завдань навчання фізиці:

- ілюструвати дію фізичних законів на прикладі конкретних астрономічних явищ та об'єктів;

- спонукати учнів до підвищення пізнавальної активності;
- сприяти формуванню в учнів цілісного уявлення про явища і процеси в природі;
- формувати науково-природничу картину світу та науковий світогляд.

Водночас основне призначення астрономічної інформації в курсі фізики з огляду цілей і завдань навчання астрономії:

- пропедевтика астрономії;
- формування в учнів базових астрономічних знань;
- заохочення учнів до самостійного, додаткового вивчення астрономічного матеріалу;
- формування в учнів елементів астрономічної культури.

Перелік астрономічної інформації, який ми пропонували включити до змісту курсу фізики основної школи подано в табл. 1 (для прикладу зазначено тільки для 7 класу).

Таблиця 1

Перелік астрономічної інформації в змісті курсу фізики основної школи		
№ п/п	Розділ навчальної програми	Астрономічна інформація
7 клас		
1	Розділ 1. Фізика як природнича наука. Методи наукового пізнання	Взаємозв'язки і взаємодія фізики та астрономії в процесі їх розвитку. Астрофізика. Використання фізичного знання в астрономії.
2	Розділ 2. Механічний рух	Рух та періоди обертання планет Сонячної системи. Сонце, як тіло відліку для такого руху.
3	Розділ 3. Взаємодія тіл. Сила	Умови існування зір (рівновага сили тяжіння та сили газового тиску). Сила тяжіння на космічних об'єктах (планети і зорі). Вага тіла людини на Місяці. Невагомість в космічному просторі.
4	Розділ 4. Механічна робота та енергія	Кінетична енергія небесних тіл. Астероїдна небезпека для Землі.

Підручник [2] вміщує астрономічний матеріал, що дає змогу виконувати пропедевтику астрономічних знань учнів гімназії засобами цього підручника.

Література.

1. Фізика 7 кл.: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.І. Шут, М.Т. Мартинюк, Л.Ю. Благодаренко. – К.; Ірпінь: Перун, 2014. – 256 с.
2. Засекіна Т.М. Фізика: підруч. для 7 класу загальноосвіт. навч. Закл. / Т.М. Засекіна, Д.О. Засекін. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – 224 с.
3. Фізика : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. В. Головка, Т. М. Засекіна, Л. В. Непорожня та ін. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 248 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ У ПІДРУЧНИКУ «РОСІЙСЬКА МОВА І ЛІТЕРАТУРА. ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС. 10 -11 КЛАСИ»

Курач Л. І.,

*кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Основними цілями інтегрованого курсу «Російська мова та література» для шкіл з російською мовою навчання є розвиток особистості учнів, формування предметної, філологічної (галузевої) і ключових компетентностей.

Зміст навчання у контексті інтегрованого курсу реалізується за допомогою мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної) ліній, які інтегруються у цьому курсі з літературною лінією.

Мовленнєва лінія реалізується насамперед за допомогою широкого використання текстів художнього і публіцистичного стилів у процесі роботи над різними видами мовленнєвої діяльності. Тексти, підібрані для аудіювання / читання, у підручнику є підґрунтям для організації значної частини роботи на уроці і використовуються для заучування напам'ять, переказу, складання діалогу, читання, списування, роботи над вимовою, значенням слова, його зображально-виразними можливостями тощо.

Матеріал мовної лінії націлений на формування мовної компетентності старшокласників і передбачає узагальнення та систематизацію отриманих в середній школі знань про мовні одиниці, їхнє практичне використання в ситуаціях, близьких життєвому досвіду учнів.

У 10 класі учні поглиблюють свої знання про функціональні різновиди мови, в 11 класі - про нормативне вживання одиниць мови в різних сферах спілкування; про правила комунікативної взаємодії в різних комунікативних ситуаціях. Отже, акцент у реалізації мовної лінії робиться на підвищенні уваги до функціональної значущості кожної одиниці мови, до їхніх стилістичних, зображально-виразальних можливостей у мовленні; на комунікативній доцільності, доречності їхнього використання.

У процесі роботи відбувається збагачення лексичного запасу, вдосконалення орфографічної і пунктуаційної грамотності учнів, умінь аналізувати й оцінювати мовні одиниці та явища. Розвиваються вміння здійснювати мовний самоконтроль, аналізувати мову з точки зору її ефективності в досягненні поставлених комунікативних завдань відповідно до мовної ситуації і сфери спілкування.

Найбільш повно представлений у програмі художній стиль мовлення. Фрагменти літературних текстів будуть служити основою для збагачення мовлення учнів, розвитку їхніх творчих здібностей. До того ж розгляд змісту художнього твору в сукупності з його мовною формою (в цьому також реалізується зближення російської мови з літературою) дозволить з найбільшим ефектом залучити учнів до моральних, естетичних цінностей літератури і у такий спосіб матиме позитивний вплив на формування особистості старшокласників.

У матеріалі мовної лінії представлені основні літературознавчі поняття (літературний компонент), які важливі для аналізу художнього твору, осмислення ідейно художнього задуму письменника, його творчої манери, художньої своєрідності творів.

Робота з удосконалення орфографічних і пунктуаційних навичок у підручнику включена в системну роботу над текстом і реалізується за допомогою пояснення орфограм і пунктограм, їхнього розподілення, аналізу в ході виконання практичних вправ.

Зміст літературної лінії як інтегрованого компоненту реалізується в процесі роботи з текстами різних літературних жанрів, які пропонують автори підручника. Пріоритетним видом роботи при цьому є комплексний філологічний аналіз текстів, який передбачає як аналіз ідейно-образного, морального змісту, композиції, характеристики персонажів, осмислення образу автора, так і його художньої форми, індивідуального стилю письменника, мовних засобів його вираження. Такий підхід принципово важливий з точки зору повноцінного сприйняття художнього твору і, водночас, більш глибокого розуміння ролі мовних засобів у художньому творі.

Засвоєння соціокультурної інформації також переважно здійснюється на основі навчальних культурно значущих текстів, що містять відомості про духовну і матеріальну культуру народу, мають естетичну цінність і емоційно-моральний вплив на учнів. До них відносяться, насамперед, зразкові художні тексти класичної літератури, твори усної народної творчості, фразеологічні вирази, прислів'я, приказки, що відображають національну специфіку культури, характеру і життєвого досвіду народу.

Діяльнісна (стратегічна) лінія змісту навчання передбачає розвиток метапредметних компетентностей, які виявляються:

- у володінні способами організації навчальної діяльності; до яких відносять: планування діяльності, контроль послідовності виконання роботи і її проміжних результатів тощо;

– у виділенні в об'єктах ознак і властивостей, знаходження серед них основних і другорядних, порівняння конкретних і абстрактних об'єктів, усвідомлення різних типів зв'язків між частинами інформації; узагальнення і висновки; порівняння різних точок зору на одну й ту ж проблему тощо;

– у володінні стратегіями спілкування, які дозволяють вибудувати цілеспрямовану лінію поведінки для успішного виконання певного завдання.

Змістові лінії у підручнику «Російська мова і література. Інтегрований курс» у сукупності формують комунікативну компетенцію особистості. Прийоми, методи та форми роботи визначаються завданнями змістових ліній. Зростає роль різноманітних видів самостійної роботи, таких як складання плану, тез, конспекту, підготовка реферату, доповіді, створення анотацій, рецензій, самостійний аналіз тексту, цілеспрямовані виписки, аналітичне повідомлення на основі самостійного вивчення тексту (за планом, запропонованим учителем, а потім за власним планом), творчі роботи в жанрі есе тощо.

Література.

1. Снегірьова В. В., Фідкевич О. Л., Курач Л. І. Методичні рекомендації до інтегрованого курсу «Російська мова та література» (10 - 11 класи) / В. В.Снегірьова, О. Л. Фідкевич, Л. І. Курач // Всесвітня література в сучасній школі. – 2018. — № 7. — С. 34-40.

ПРОГРАМА «УРОКИ ДОВІРИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ»

Лісова Н. І.,

*старший науковий співробітник відділу економіки та управління ЗСО,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Школа формування довіри – це заклад загальної середньої освіти (вектор власного розвитку), в якому учнівський, педагогічний та батьківський колективи взаємодіють на нових світоглядних засадах, опановують методи, форми та технології ефективного суб'єкт-суб'єктного та діалогічного спілкування вивчають поняття «довіра/недовіра», упроваджуючи покроково програму «Уроки довіри в сучасній школі». Розглянемо більш детально програму «Уроки довіри в сучасній школі» [6], що базується на демократичних засадах дитино(людино)центризму, відкритого доступу до публічної інформації [1; 2; 3; 4; 5] і таких концептах як:

- категорія «довіра/недовіра»;
- формування учня-Людини, гідного довіри (соціально-освітня затребуваність, ретроспектива поглядів, завдання Нової української школи);
- культура спілкування в колективі як спосіб розвитку довірчої взаємодії між суб'єктами: керівник – колективи учнів, учителів, батьків, громади; керівник – педагог; педагог – педагог; педагог – учень (учні); педагог – батьки; учні – учні; учні – громада; педагоги – громада тощо;
- педагогіка партнерства;
- цінності педагога;
- розвиток органів самоврядування.

Формування довіри в шкільному освітньому просторі (перший етап) базується на основі розробленої автором програми «Уроки довіри в сучасній школі». Програма є документом, що окреслює коло компетентностей, якими мають оволодіти учні. Наведемо модель, реалізація якої передбачає впровадження програми «Уроки формування довіри в сучасній школі» (рис.1).

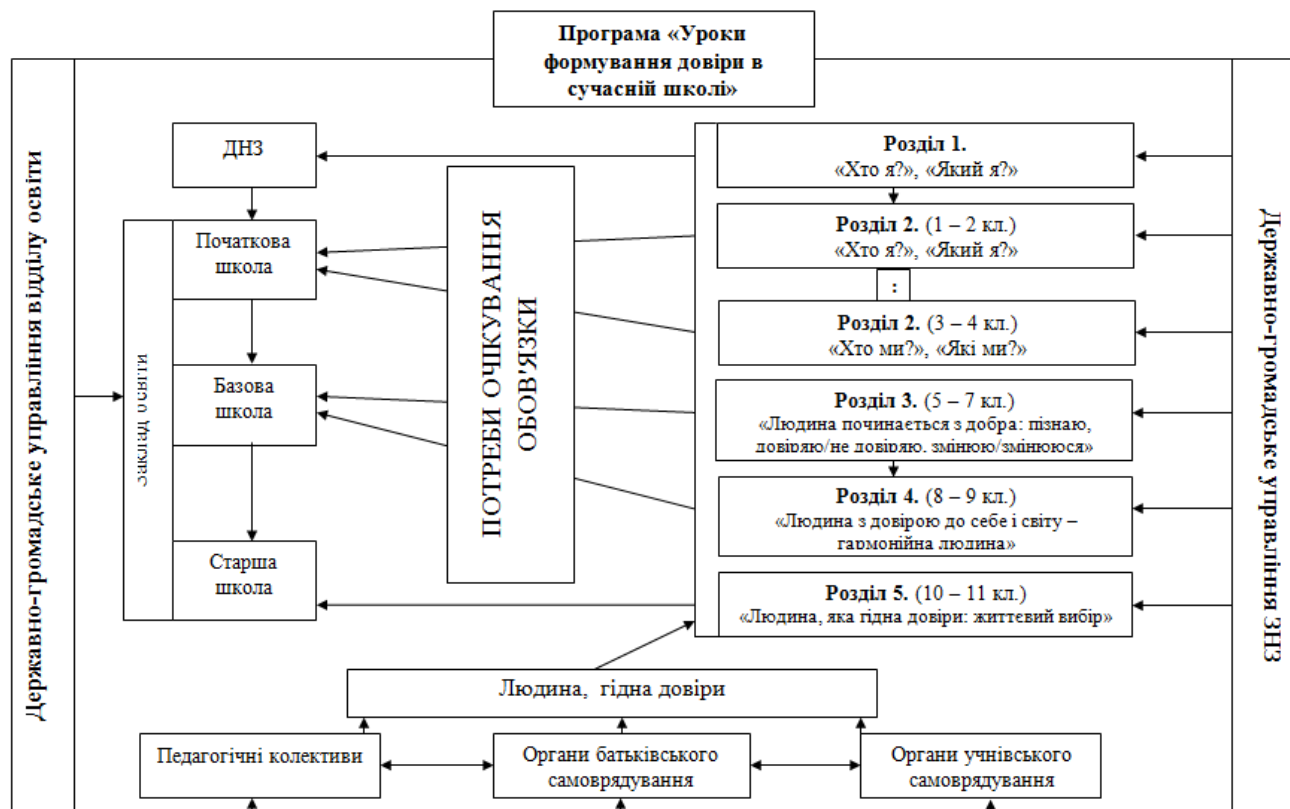


Рис. 1. Субмодель формування й розвитку особистості учня-Людини, гідного довіри в сучасній школі

Програма містить розділи: «Хто я? Який я?: Хто ми? Які ми?» (для дітей підготовчої групи та учнів 1–4 класів), «Людина починається з добра: пізнаю, довіряю/не довіряю, змінюю/змінююсь» (для учнів 5–7 класів), «Людина з довірою до себе й світу – гармонійна людина» (для учнів 8–9 класів), «Людина, гідна довіри: життєвий вибір» (для учнів 10–11 класів).

Мета програми полягає в управлінні процесом формування довіри в соціально-освітньому просторі школи як чинника результативності та ефективності педагогічного й учнівського партнерства, творчого розвитку та успішної соціалізації учнів, яка базується на основі довірчої взаємодії, позитивних загальнолюдських цінностей дітей, батьків, учителів, вихованні поваги один до одного, взаємної підтримки й відповідальності.

Для результативного впровадження програми «Уроки формування довіри» в процесі дослідження науково обґрунтовано *субмодель формування й розвитку особистості учня-Людини, гідного довіри*, яка покладена в основу концепції названої програми. Концепцією та програмою «Уроки формування довіри в сучасній школі», передбачено критерії оцінювання рівня розвитку учня-Людини, гідного довіри, що містять змістові, ціннісні компоненти та результати процесу формування довіри, тобто сформованість якостей. За змістом концепції, програм та уроків автор і творчі групи експериментальних шкіл розробили програми психолого-педагогічних тренінгів для педагогів, батьків учнів школи та активу органів учнівського та батьківського самоврядування. Із метою науково-методичного супроводу впровадження програми «Уроки довіри в сучасній школі» розроблено навчально-методичний комплекс, який складається із 7 посібників: концепції, програми, розроблених членами творчих груп експериментальних навчальних закладів під науковим керівництвом автора уроків формування довіри (схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах Науково-методичною комісією з проблем виховання дітей та учнівської молоді Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України (лист Інституту інноваційних технологій і змісту освіти від 14.10.2014 № 3). Під час уроку формування довіри важливо заохочувати учнів дотримуватися «правил довіри», розроблених автором (табл.1).

Правила довіри

Д	<i>думка</i>	Спочатку подумай, а потім – говори та дій
О	<i>обіцянка</i>	Дав слово – пообіцяв, а пообіцяв – виконай
В	<i>віра</i>	Вір у себе та вір у кожну людину. Разом ви унікальні та неповторні, маєте свої особливі здібності, таланти, обдарування
І	<i>істина</i>	Говори чесно й відверто, умій слухати іншого – ти на шляху до істини
Р	<i>робота в команді</i>	Ми разом – сила: навчаємося, творимо, відповідаємо, взаємодіємо
А	<i>активність</i>	Прагни зробити себе й світ кращими

Для проведення уроків довіри необхідною умовою є створення відкритого діалогового середовища та простору. Варто надати можливість для класного керівника перетворити класну кімнату із звичайного приміщення, де вчителі встановлюють правила й очікують від класу їх виконання, на місце, де учні й учитель спільно створюють умови для спілкування, взаєморозуміння, усвідомлення причетності до колективної діяльності, де кожен спроможний давати обіцянку, брати на себе відповідальність, аналізувати власні вчинки та вчинки своїх ровесників. Такі умови сприяють процесу спілкування, що однаковою мірою забезпечує всім членам колективу можливість формувати довірчу взаємодію та перейти від монологу до діалогу.

Література.

1. Закон України від 13.01.2011 № 2939-VI «Про доступ до публічної інформації» // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2939-17>.
2. Калініна Л. М. Управління новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін / Л. М. Калініна // Директор школи. – 2017. – № 1. – С. 12–21.
3. Калініна Л. М. Проблеми та реалії державно-громадського управління освітою на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства / Л. М. Калініна // Прозоре управління. – 2012. – № 3. – С. 2–10.
4. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підручник. Київ : Книга, 2005. – 528 с.
5. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – Київ : Грамота, 2007. – 576 с.
6. Лісова Н. І. Уроки довіри в сучасній школі: навчально-методичний посібник для вчителів початкової школи. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А., 2014. – 226 с.

**СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ГАЛУЗІ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ
ДЛЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВІДРИТИЙ ПІДРУЧНИК**

Локшина О. І.,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу порівняльної педагогіки,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Охарактеризовано світові тенденції розвитку галузі підручникотворення для шкільної освіти. Це: інтернаціоналізація як в аспекті виробництва (друк в країнах, що розвиваються), так і в

аспекті змісту – уніфікація змісту навчальних предметів та змісту підручників; рух від використання одного підручника до використання комплектів навчальних матеріалів; трансформація концепту підручника від книги, яка відображає знання з навчального предмета до підручника, який містить ключові ідеї, теми, спонукає до самонавчання; зростання кількості електронних підручників.

Однією з ключових тенденцій визначено також тенденцію застосування відкритих підручників. Відкритим названо підручник, який отримав ліцензію відкритих авторських прав і знаходиться у вільному он-лайн доступі для користування широкою аудиторією зацікавлених осіб – учнями, вчителями та ін. Ліцензією, яка застосовується для ліцензування таких підручників, є Creative Commons License. Вона гарантує зберігання за автором авторського права, надаючи, водночас, дозвіл на копіювання, розповсюдження й використання (в інший спосіб) тексту підручника в некомерційних цілях.

Відкритий підручник може мати друкований, електронний чи аудіо формат. До переваг такого підручника відносять, передусім, можливість заощадження коштів – за даними Open Textbook Alliance кожен відкритий підручник у США має потенціал до заощадження учням до 30 доларів. Не менш цінним розглядається можливість адаптації змісту підручника до конкретних потреб класу/учня та/або вимог стандарту/навчальних програм. Відкритий підручник сприяє творчості вчителів, які стають його дописувачами; окрім того, відбувається збагачення підручника місцевими реаліями. Доведено, що учні є більш мотивовані до навчання, якщо знають, що деякі тексти до підручника написані їхніми вчителями.

Підкреслено, що відкриті підручники є складовою всесвітнього руху за відкриті освітні ресурси та відкриту освіту. Вперше на важливості відкритого доступу до освітніх ресурсів та відкритої освіти було наголошено у Кейптаунській декларації відкритої освіти (2007) – відкриті освітні ресурси та відкрита освіта, охоплюючи відкриті технології, сприяють спільному навчанню, відкритому обміну навчальними практиками, використанню нових технологій оцінювання й акредитації. У Паризькій Декларації про відкриті освітні ресурси (2012) підкреслюється необхідність інтенсифікувати рух у напрямі реалізації ідеї відкритості в освіті.

Отже, тенденція до застосування відкритих підручників набуває поширення в країнах зарубіжжя. На сьогодні відкриті підручники вважаються не менш ефективними, ніж традиційні, але в умовах цифрової революції та концепту рівного доступу до освіти вони, вочевидь, мають великі перспективи.

КОМПЕТЕНТІСНІ ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В ЛЦЕЇ (АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Малієнко Ю. Б.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

На початку ХХІ ст. пріоритетним напрямом розвитку української школи стає компетентізація освіти, а показниками її реалізації – предметні компетентності, зокрема історична. Невід’ємний компонент останньої – аксіологічний складник – динамічний набір цінностей, ставлень, досвіду, суджень учнів, сформованих у процесі навчання історії.

Актуальність аксіологічних вимірів пояснюється необхідністю формувати в учнів особисте ставлення до подій і явищ суспільного життя, досвід емоційно-оцінної діяльності, здатність визначати власну активну життєву позицію, робити свідомий вибір; давати оцінку способам подолання соціальних, світоглядних та міждержавних конфліктів, визначаючи позитивні і негативні наслідки [1, с. 3-4]. Зміст обох шкільних курсів історії має чималий компетентісно аксіологічний потенціал. У цьому дослідженні зупинимося лише на історії України, оскільки її зміст формує в старшокласників такі важливі для нашої держави цінності, як права людини та їх захист; консолідація української нації; державотворення, євроінтеграція, громадянське суспільство та ін. Водночас дослідження випускниками

радянського тоталітарного режиму в Україні (масові репресій, Голодомор, депортації тощо), негативних рис сучасного українського суспільства (тіньова економіка, корупція, олігархічна система та ін.) формуватиме в старшокласників розуміння цінності людського життя, необхідності розвитку критичного мислення, пошуку шляхів оптимального розв'язання нагальних проблем.

Компетентнісні вимоги до змісту історії в ліцеї реалізуються насамперед у програмах. Аналіз оновлених програм засвідчив наявність аксіологічного аспекту в кожній їх частині. Зокрема, у меті історичної освіти в старшій школі підкреслена необхідність спонукати учнів до усвідомлення національного інтересу, захисту суверенітету України, територіальної цілісності своєї держави в умовах реальних військово-політичних, інформаційних та інших викликів; долучення старшокласників до духовних і культурних надбань і цінностей, історико-культурних традицій українського й інших народів; сприяння формуванню політичної та правової культури, громадянської самосвідомості, пошани до державної символіки України в гармонійному поєднанні із національними та загальнолюдськими цінностями [2, с. 10-11].

Важливо, що ціннісний аспект нових програм має дієвий, поступальний характер, і це сприятиме розвитку аксіологічного складника предметної історичної компетентності. В його змісті виокремлюються два основних взаємопов'язаних вектори: когнітивний та діяльнісний. Знансвий передбачає з-поміж іншого розуміння учнями причин, сутності, особливостей боротьби за українську державність, державотворчих процесів в Україні; значущості розвитку української культури, творчого доробку українських митців для національної і світової культури; природи комуністичного тоталітарного режиму в Україні; різниці між художньо-стилістичними особливостями творів, написаних, зокрема, митцями Розстріляного відродження, шістдесятниками й апологетами соціалістичного реалізму.

Діяльнісний вектор аксіологічного складника окреслює наступні вимоги до старшокласників: висловлювати аргументовані судження про результати Української революції 1917–1921 рр., про долю України в роки Першої і Другої світових війн; щодо перебігу державотворчих процесів, трансформації методів зміцнення тоталітарного режиму, становлення незалежної України; давати аргументовану оцінку причинам, наслідкам, особливостям, основним тенденціям та протиріччям боротьби за українську державність, розвитку культури у різні періоди ХХ – початку ХХІ ст.; на основі аналізу документів висловлювати аргументоване судження щодо життєдіяльності видатних українських діячів, пересічних громадян, різних верств українського населення; обстоювати правову оцінку Голодомору як геноциду, агресивній політиці Росії щодо України.

Аксіологічний ракурс компетентної історичної освіти в старшій школі дає змогу гармонізувати навчально-виховні процеси, оскільки когнітивний фактор – здобуття знань про епоху ХХ – початку ХХІ ст., про становлення загальних цінностей у цей період тісно взаємодіє з виховним – залученням старшокласників до розуміння цінностей і перетворенням їх на власні переконання.

Література.

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [електронний ресурс] – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stand\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stand(1).pdf)
2. Історія України. Всесвітня історія 10–11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.memory.gov.ua/methodicmaterial/novi-navchalni-programi>

КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ З БІОЛОГІЇ

Матяш Н. Ю.,

*кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник відділу біологічної,
хімічної і фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

За підтримки Європейського фонду освіти (ЄФО) у жовтні 2017 р. відбувся семінар «Компетентнісний підхід у Новій українській школі – від декларації до дії», де передбачено обов'язкове прогнозування результативної складової змісту, а це розширює його склад і потребує відповідних змін у системі контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів.

Розгляд питання контролю результатів навчання з погляду на його види (поточний, тематичний, семестровий, річний, державна підсумкова атестація, зовнішнє незалежне оцінювання) й спричинює перегляд формування змісту підручників і, особливо, його методичного апарату. Учні базової і повної загальної середньої освіти з підручником найчастіше працюють самостійно, тому важливим є поетапний самоконтроль результатів навчання.

Під час упровадження компетентнісного підходу до структурування змісту шкільного підручника з біології, автори керуються відповідною навчальною програмою. В оновлених навчальних програмах з біології для 6-9 класів очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів структуровано відповідно до трьох компонентів предметної (біологічної) компетентності: діяльність, знання, ставлення [1]. Але моя позиція полягає в тому, що першим у розміщенні компонентів мають бути знання. Довести це можна кількома аргументами, перший - у відділі біологічної, хімічної і фізичної освіти було досліджено опис результатів навчання з урахуванням трьох компонентів предметної компетентності: знаннєвий, діяльнісний і ціннісний, які відображено під час складання оновленої структури календарно-тематичного плану [2]. Другий аргумент полягає в тому, що основна ідея впровадження компетентнісного підходу до навчання – це знання в дії.

Автори шкільних підручників мають дотримуватися саме такого трикомпонентного підходу предметної компетентності: знаннєвого, діяльнісного і ціннісного. Інструментом для здійснення учнем самоконтролю мають бути контрольні завдання з урахуванням компетентнісного підходу до їх складання. Дискусійним є питання врахування трьох компонентів. Одні дослідники вважають, що всі три компоненти мають бути враховані в одному завданні (перший тип), інші – що це мають бути завдання знаннєвого, діяльнісного і ціннісного спрямування (другий тип). Результати дослідження показали, що можуть бути завдання як першого, так і другого типів. Під час конструювання завдань і їх розміщення в підручниках з біології ми спиралися на компоненти предметної компетентності: знаннєвий, діяльнісний і ціннісний, що закладені в очікуваних результатах навчання. Їх розміщення у підручнику має також враховувати й види контролю: поточний (після параграфа), тематичний (після теми), семестровий (I і II семестри) і річний (у кінці вивчення курсу), державна підсумкова атестація (ДПА) і зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) стосуються випускного етапу навчання. Про необхідність включення завдань у підручниках зазначено в результатах анкетування вчителів і учнів (використано методику міжнародного моніторингового дослідження якості природничо-математичної освіти - TIMSS - 2011 (Third International Mathematics and Science Study) у 8-х класах). Доцільність включення компетентнісно-орієнтованих завдань у шкільний підручник доведена тим, що учні здобувають навички роботи з ними, вчать самостійно засвоювати зміст підручника, шукати додаткову інформацію, конструювати відповіді в різних формах вираження інформації: словесній і графічній (схема, таблиця тощо), контролюють свої навчальні досягнення.

Література.

1. Біологія 6-9. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. [Електронний ресурс]. 2017. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
2. Величко Л.П., Буринська Н.М., Матяш Н.Ю., Коршевнік Т.В., Вороненко Т.І., Козленко О.Г. Календарно-тематичне планування з біології і хімії на основі компетентнісного підходу. *Біологія і хімія в рідній школі*. Київ, 2016. № 4. С. 2–5.

ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТУВАННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Мачача Т. С.

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Зміст варіативного складника профільної середньої технологічної освіти за своєю сутністю є інтегрованим – він не розглядає лише якусь окрему предметну галузь, а об'єднує і систематизує знання з різних навчальних предметів для системного й поглибленого вивчення особистісно, національно, соціально і професійно значущих тем. Забезпечує можливість осмислено оволодівати знаннями у контексті розв'язання реальних життєвих проблем, створеними корисними й естетичними продуктами.

Основою побудови інтегрованих курсів за вибором технологічної освітньої галузі є, по-перше, розуміння її змісту як педагогічно адаптованої моделі соціального досвіду людства в контексті проектно-технологічної культури організації виробництва; по-друге, знання про способи проектно-технологічної діяльності як фундаментального об'єкту змісту технологічної освіти, в якій формуються ключові і предметна компетентності учнів [1, с. 63].

Ключовою характеристикою інтеграції змісту технологічної освіти є його спрямованість на формування цілісної картини світу, розуміння процесів –виробничої сфери для знаходження особистісних смислів у процесі учіння, самоідентифікації і самовизначення.

Крім того, зважаючи на процеси, які нині відбуваються у глобалізованому світі та на теренах нашої держави, важливим завданням є узгодження й інтеграція цілей технологічної освіти – загальнолюдських, національних, освітніх, професійних, особистісних [2].

Розглянемо особливості інтеграційного підходу до побудови змісту курсів за вибором.

1. Процедура інтеграції варіативного складника змісту профільної середньої технологічної освіти починається з формулювання теми курсу за вибором, яка виникає з виявлення пізнавальних і професійних інтересів та потреб учнів. Тема курсу повинна передбачити оволодіння достатньо широким, логічно й цілісно завершеним діапазоном базових, спеціалізованих, професійно значущих і прикладних знань, які формують цілісне уявлення про виробничу сферу, її взаємозв'язки з людиною, природою, суспільством, національною культурою тощо. Все це важливо для самопізнання, об'єктивованого вибору подальшого освітнього і професійного шляху.

2. Одиницею організації інтегрованого змісту технологічної освіти є спосіб проектно-технологічної діяльності. Зміст вибудовується за структурою цієї діяльності, що забезпечує цілісність і єдність змісту і процесу навчання, можливість здобувати дієві знання у контексті життя учнів, усвідомлено оволодівати сучасними формами організації виробництва – проектуванням, технологією реалізації спроектованого, рефлексією. Забезпечується можливість коротко проживати історію організаційної виробничої культури в межах обраного виду діяльності, а це і є, за визначенням німецького філософа Г. Гегеля, справжньою освітою.

3. Проектно-технологічна діяльність як завершений цикл навчального проекту інтегрує визначені філософами і психологами основні види діяльності – пізнавальну, ціннісно-орієнтовану, перетворювальну (проектувальну і практичну), комунікативну, естетичну.

Варто підкреслити, що для повноцінного життя і розвитку людини провідною є творча перетворювальна діяльність, яка є основою змісту сучасної технологічної освітньої галузі Нової української школи. Лише реалізуючи себе в цілісній, особистісно і соціально значущій перетворювальній діяльності, учні мають змогу в повній мірі виявити свої індивідуальні особливості, розвивати психофізіологічні і сенсорні властивості, кінестетичні відчуття, осмислено змінювати себе і навколишнє середовище.

На сьогодні провідним видом діяльності в закладах загальної середньої освіти залишається пізнавальна діяльність. Інші, серед зазначених основних видів діяльності, розділені порівно за

предметами і циклами навчання: у предметах природничого й гуманітарного циклу переважає пізнавальна діяльність, а також присутня ціннісно-орієнтована діяльність; мистецького спрямування – естетична діяльність. Комунікативну діяльність у повній мірі ще належить увести до освітньому процесу Нової української школи.

4. Процес вивчення інтегрованих курсів за вибором базується з одного боку на інтеграції психічних процесів особистості учня – вольових, емоційних, інтелектуальних, інтуїтивних, що забезпечує формування цілісності знання через способи проектно-технологічної діяльності, з іншого – інтеграції фізіологічних, соціальних, творчих, естетичних і духовних потреб, що забезпечує позитивну мотивацію учіння.

Педагогічна практика впровадження Нової української школи на рівні початкової освіти показує, що спроба реалізації завдань технологічної освітньої галузі в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» унеможлиблює формування в учнів предметної проектно-технологічної компетентності, використання потенціалу інтеграційних можливостей галузі для їхнього всебічного розвитку. Зміст технологічної галузі у підручниках нового покоління «Я досліджую світ» представлений фрагментарно і не забезпечує в повній мірі реалізацію чинних освітніх типових програм. Виявлені негативні явища спонукають до серйозних досліджень змісту технологічної освітньої галузі на рівні базової та профільної середньої технологічної освіти, попередження ймовірних руйнівних процесів.

Література.

1. Мачача Т. С., В. В. Юрженко Стратегії розвитку технологічної освіти в середній загальноосвітній українській школі: наскрізність змісту і структури. *Український педагогічний журнал*. 2017. Вип. 2. С. 58-68.

2. Мачача Т. С. Основні підходи до розроблення змісту курсу за вибором «Проектування виробів в етностилі». *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік*. К. : Інститут педагогіки, 2018. С. 210-211.

ПІДРУЧНИК ФІЗИКИ ЯК ЗАСІБ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНOSTІ СКЛАДНИКІВ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

Мельник Ю. С.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу біологічної,

хімічної та фізичної освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

Одним із напрямів удосконалення базового курсу фізики є посилення компетентнісної спрямованості вимог до рівнів навчальних досягнень учнів. Підвищення ролі особистісного чинника в засвоєнні предметного матеріалу зумовлює переосмислення не лише змісту курсу, а й технологій контролю та оцінювання знань, представлення освітніх результатів у проекціях на компетентності як прояв застосування набутого пізнавального досвіду в конкретних життєвих ситуаціях.

Важливим засобом діагностики сформованості складників предметної компетентності учнів гімназії має стати підручник фізики нового покоління, зміст та методичний апарат якого створено на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів.

Компетентнісно-орієнтовані підручники містять відповідні тестові завдання, якими визначається неперервний спектр готовності й здатності учнів до використання набутих предметних знань, умінь і ціннісних ставлень у практичній діяльності. Застосування педагогічних тестів забезпечує вірогідність і порівнянність освітніх результатів учнів, усебічність і об'єктивність оцінювання їхньої навчальної діяльності. Зміст тестів підручника має корелювати із відповідними завданнями зовнішнього незалежного оцінювання та підлягати загальноприйнятим критеріям і статистичним вимогам – валідності, надійності, складності, диференціюючій здатності тощо.

У результативному складнику сучасних підручників виокремлюють такі основні компоненти: державні вимоги, очікувані результати, рівні сформованості компетентностей, критерії, показники, інструменти тощо. Процедури оцінювання задаються на основі співвіднесення державних вимог щодо засвоєння учнями змісту навчання фізики, очікуваних програмних результатів із рівнями сформованості компетентностей. Контрольно-оцінювальний модуль підручників фізики гімназії містить систему вправ (завдання й запитання), інструктивні матеріали (пам'ятки, вказівки, алгоритми, зразки тощо), засоби стимулювання пізнавального інтересу, тестові завдання тощо.

Значні функціональні можливості у процесі діагностики сформованості предметних знань і відповідних способів діяльності, здатності й готовності застосовувати вивчене у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях, уміння висловлювати власні судження, висновки й обґрунтовувати їх, здійснювати логічні умовиводи, оцінювальні дії належать завданням і запитанням, які утворюють цілісну дидактичну систему, що складається з різних типів компетентісно орієнтованих задач і запитань – тренувальні, обчислювальні, якісні, графічні, творчі та розташування їх у підручнику з урахуванням основних етапів процесу навчання – сприйняття предметного матеріалу, його усвідомлення й осмислення (розуміння, закріплення, самоконтроль, застосування на практиці) з метою організації різних видів діяльності та комунікації між учасниками освітнього процесу (самостійної, фронтальної, групової, навчально-дослідної та проектної) тощо.

Структурно-методичний апарат оновлених підручників також має бути спрямованим на виявлення компетентностей учнів, що досягається відповідною рубрикацією. Стосовно системи завдань і вправ у підручниках використовують як традиційні, так і оновлені назви: «Виконайте завдання», «Дайте відповіді на запитання», «Що я знаю і вмію», «Можу пояснити», «Завдання для самоперевірки», «Перевіряємо власні знання», «Тестові завдання», «Виявляємо предметну компетентність» тощо. Головне – щоб «нова» назва рубрики відображала оновлений компетентісно орієнтований зміст завдань.

Тестові завдання підручника мають різні формати: закритої форми (із множинним вибором відповіді) – найпоширеніші в педагогічній практиці; відкритої (із короткою або розгорнутою відповіддю та на доповнення) – потребують самостійного запису відповіді; на встановлення відповідності між елементами двох множин; із визначення правильної послідовності – вимагається вибудувати такий порядок дій чи суджень, який би відповідав істинному твердженню або вірогідному алгоритму діяльності. Вони можуть бути розміщені як після логічно завершених блоків навчального матеріалу, так і в тексті окремого параграфа переважно як запитання для самоконтролю, як засіб створення проблемних ситуацій, виявлення суперечностей і шляхів вирішення проблеми, активізації мисленнєвої діяльності тощо.

У підручниках М. Головка та ін. є рубрика «Виявляємо предметну компетентність», в якій представлено 15 тестових завдань, розподілених за рівнями (з вибором однієї правильної відповіді, на встановлення відповідності та послідовності, відкриті завдання з короткою відповіддю). Підручники В. Сиротюка містять наприкінці кожного розділу тести, кожен з яких складається із 12-ти завдань з одиничним вибором. У підручниках Т. Засекіної наявні рівневі тестові завдання із вибором однієї правильної відповіді, на відповідність, відкритої форми з короткою відповіддю. У підручниках В. Бар'яхтара учням пропонують тренувальні тестові завдання з комп'ютерною перевіркою на електронному освітньому ресурсі «Інтерактивне навчання». З огляду на це, сучасний підручник фізики гімназії має містити підсистему контролю, самоконтролю та оцінювання результатів навчальної діяльності, що дає змогу виявляти рівень сформованості складників предметної компетентності.

Можливості компетентісно орієнтованого підручника фізики у формуванні навичок виконання різних форм тестових завдань обмежені внаслідок його багатофункціональності. Через лімітовані ергономічними та програмними нормами обсяги він не може містити значну кількість різнопланових вправ.

Відповідність оновленого підручника цілям і завданням компетентісно орієнтованої освіти визначається наявністю метапредметних завдань, пов'язаних з організаційними, рефлексивно-оцінювальними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними та емоційно-ціннісними видами діяльності. У процесі створення підручників базового курсу фізики актуальними є дослідження їхнього контрольно-оцінювального потенціалу, посилення компетентісної спрямованості системи вправ, використання тестових завдань тощо.

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ-ЧИТАЧА ЛІЦЕЮ

Міщенко О. В.,

*кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник відділу
навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Підвищення якості літературної освіти значною мірою залежить від шкільного підручника, який є навчальним посібником і для учнів, і для вчителів: «для перших він є основним джерелом знань, для других – одним з головних керівних документів, що визначають зміст, характер і напрям педагогічної діяльності» [14, с. 4]. Відтак розробка й створення підручників української літератури нового покоління для учнів ліцею – пріоритетне завдання розбудови сучасної шкільної освіти.

Структура та функціональне забезпечення підручника є предметом наукових розвідок багатьох учених-дидактів (В. Безпалько, Д. Зуєв, І. Лернер, А. Сиротенко та ін.). Роль і місце навчальної книги в освітньому процесі висвітлено в працях Ю. Бабанського, О. Бандури, О. Савченко, М. Скаткіна, Н. Тализіної, О. Топузова та ін. Мотиваційну функцію підручника досліджували Н. Бібік, Н. Буринська, А. Карабанов, О. Малихіна, В. Черепанов та ін.

Серед основних проблем і суперечностей в освітній сфері, що зумовлюють актуальність дослідження, виділимо такі: учні, які народилися після 90-х рр. XX ст., погано сприймають чорно-білий текст, їм важко аналізувати інформацію без візуалізації, виконувати традиційні завдання в той час, коли інформаційний простір пропонує їм ряд пізнавальних і цікавих інтерактивних занять; шкільний підручник «поступово перестає бути основним джерелом інформації» [3, с. 43], спостерігається його заміна Інтернет-матеріалами; цифровий розрив між учителями й учнями: багато педагогів не готові до ІТ-відкриттів, не вміють досліджувати літературний матеріал за допомогою інноваційних методів і прийомів, застосовувати в роботі сучасні інформаційні засоби, працювати спільно з учнями онлайн, самостійно або з учнями створювати й презентувати медіапродукти тощо.

Важливим кроком на шляху до вирішення цих протиріч є оновлення підручників, що можуть бути своєрідним «посередником між педагогом і учнівською аудиторією, виконуючи освітню, розвивальну та виховну функції» [3, с. 43].

Підручник української літератури має бути унікальним та універсальним, пробуджувати в сучасного учня інтерес до читання, потребу в самовдосконаленні, скеровувати на продукування креативних ідей, удосконалювати вміння висловлювати власну позицію (усно й письмово) та логічно обґрунтовувати її, критично осмислювати художній матеріал, виявляти ініціативу, творчість тощо. Засвоєння знань не є першозавданням шкільної літературної освіти, тому учні повинні навчитися не відтворювати інформацію, а застосовувати її для вирішення життєвих проблем. Підручник має переконати старшокласників у тому, що уроки української літератури сприяють розвитку таких компетентностей, які здатні забезпечити їхній успіх на ринку праці в XXI столітті.

Підручник української літератури повинен бути орієнтованим на творче й активне оволодіння читацькою компетентністю за допомогою текстової, графічної, аудіо-, відео-, фото- й іншої інформації. Теоретичний матеріал потрібно подавати лаконічно, із наведенням прикладів, використанням асоціативних картинок, скрайб-малюнків, мемів, коміксів, сучасної інфорграфіки, схем, таблиць тощо.

Залежність сучасного покоління від смартфонів не буде проблемою, якщо електронні носії активно використовувати в освітньому процесі. Тому в методичному апараті підручника також доцільно розмістити покликання на онлайн-тести, віртуальні екскурсії; подати для зчитування QR-коди з інтерактивними завданнями на різних освітніх платформах; запропонувати учням створити буктрейлери, відеоролики, фотоколажі, онлайн-опитувальники, акаунти письменників, інфографіку, хмаринки тег, ментальні карти, меми, комікси тощо.

Отже, сучасний підручник української літератури для учнів ліцею повинен бути змодельований з урахуванням нових тенденцій розвитку наукової думки та викликів XXI століття.

Література.

1. Бандура О. Шкільний підручник з української літератури. Київ: Пед. думка, 2001. 76 с.
2. Басюк Л. Підручник з української літератури як засіб формування гендерної культури підлітків [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/259/259565619b28ab2883825ae8038b9135.pdf>. Назва з екрану.
3. Топузов О. Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/e73/e73d716b2a901e5afba8d4decbe624ac.pdf>. Назва з екрану.

ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ ТА СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІСТОРІЇ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ

Мороз І. В.,

*науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Цивілізаційні зміни, що відбуваються в світі, висувають нові вимоги до розвитку освіти в цілому. Стрімкий розвиток високих технологій, шалений потік різноманітної інформації поставили на порядок денний професійну мобільність - людина протягом життя змушена підвищувати кваліфікацію, освоювати нові технології, професії, а часом, змінювати сферу зайнятості. Відповідно сучасна школа має орієнтуватися не лише на формування міцних системних знань випускників, а й на оволодіння ними технологіями дослідження, розвиток умінь орієнтуватися в різних сферах життя суспільства, науки, культури, формування умінь долати суспільні стереотипи, бути готовим до інтелектуальної інноваційної діяльності. Як показує практика, ефективне навчання можливе лише за умови, що учень у процесі навчальної діяльності й життєвої практики використовує знання, здобуті ним самостійно.

Відповідно потребує змін зміст шкільних підручників історії. Насамперед, він має бути цікавим для учня, а методичний апарат підручника має бути спрямований на вироблення у школяра навичок критичного опрацювання інформації, аналізу, порівняння, оціночних суджень, генерування ідей, висування гіпотез, співробітництва. Одним з ефективних способів досягнення цієї мети є організація дослідницької діяльності учнів засобами шкільного підручника історії.

Ми виділяємо наступні чинники, які сприяють організації дослідницької діяльності учнів та мають бути враховані при відборі та структуруванні змісту шкільного підручника історії: 1) особистісно орієнтований, компетентнісний підхід до організації процесу навчання, відображення в ньому основних етапів навчального дослідження; 2) відповідність навчального навантаження та методики реалізації дослідницької діяльності віковим можливостям учнів; 3) проблемна подача навчального матеріалу; 4) максимальне насичення процесу навчання історії творчими навчальними ситуаціями та формування в учнів внутрішніх стимулів до навчання, самоосвіти; 5) орієнтація навчального процесу на отримання учнями певного освітнього результату (повідомлення, доповідь, презентація, реферат, дослідницька робота тощо); 6) організація навчального процесу за принципом поступового ускладнення пізнавальної навчальної діяльності учнів з метою більшої їх самореалізації у дослідженні історичних фактів; 7) поетапне, цілеспрямоване формування всіх компонентів дослідницької культури школяра з обов'язковим урахуванням їхніх вікових особливостей.

Вважаємо, що при відборі та структуруванні навчального матеріалу шкільного підручника історії слід орієнтуватися на пізнавальну самостійність та навчальну творчість учнів, навчання методам наукового мислення, варіювання завдань у відповідності зі здібностями, інтересами та особливостями учнів. Дослідницька діяльність учнів у процесі роботи із змістом шкільного підручника має ґрунтуватися на опрацюванні різноманітних джерел інформації (історичних джерел, наукової, публіцистичної, художньої літератур, карт, ілюстрацій, фотоджерел, музейних експонатів тощо), що дає учням змогу самостійно, а на початковому етапі за допомогою вчителя, розкрити сутність історичних подій, явищ, процесів, охарактеризувати діяльність історичних осіб, характеризувати та порівнювати суспільний устрій, релігійні погляди і культурні здобутки народів минулого, оцінювати внесок цивілізацій у світову культуру тощо.

Література.

1. Малієнко Ю. Б. Формування історичної компетентності засобами підручника з історії Середніх віків. *Проблеми сучасного підручника*. К. : Педагогічна думка, 2016. Вип. 16. С. 203–212.
2. Мороз П. В., Мороз І. В. Реалізація дослідницького підходу в шкільному підручнику історії (на прикладі підручника «Всесвітня історія. Історія України» для учнів 6 класу). *Проблеми сучасного підручника*. 2015. Вип. 15 (2). С. 53–66.
3. Пометун О., Гупан Н. Як розвивати критичне мислення учнів за допомогою нового підручника з історії України. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2018. № 2. С. 69–76.
4. Moroz P., Moroz I. Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school. *Український педагогічний журнал*. 2015. №3. С. 102-115.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА «ВСТУП ДО ІСТОРІЇ»

Мороз П. В.,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Запровадження в освітній процес компетентнісного підходу зумовлює необхідність змін у підходах до конструювання шкільних підручників історії. При цьому основний акцент має бути приділений діяльнісній складовій процесу навчання.

Відповідно до оновленої програми з історії нами було розроблено підручник «Вступ до історії» для учнів 5 класу. Підручник рекомендовано Міністерством освіти і науки України і впроваджено в освітній процес у 2018/19 навчальному році. Провідну роль у забезпеченні технологічності даного підручника відведено апарату організації засвоєння матеріалу. Особливе місце серед його елементів належить завданням і запитанням, які є тим механізмом, що змушує працювати й цілеспрямовано взаємодіяти всі інші структурні компоненти, а їх домінуючою функцією є організація процесу засвоєння знань. Вони розроблялись з урахуванням змістового, мотиваційного та процесуального аспектів навчання і мають сприяти розвитку не лише репродуктивної, а й творчої діяльності та рефлексивних якостей учня.

Концепція нового підручника як засобу навчання школярів виходить з того, що він має максимально забезпечити можливості самостійної роботи учнів як через систему текстів, які є цікавими і різноманітними за змістом, так і через систему пізнавальних завдань та завдань різного дидактичного спрямування. У підручнику вміщено запитання і завдання різних типів на закріплення, узагальнення і систематизацію знань та умінь учнів. Вони розроблялися на основі діяльнісного, проблемного, дослідницького та диференційованого підходів до навчання, тому мають різноманітний характер з їх поступовим ускладненням і розраховані на різний характер пізнавальної діяльності учнів: репродуктивний, пошуковий, реконструктивний та творчий. Головне їх призначення – відпрацювання учнями предметних компетенцій, формування яких передбачене державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів навчальної програми.

У підручнику провідну роль відведено реконструктивним, творчим та пошуковим завданням, у тому числі, на порівняння, виявлення спільних та відмінних рис, на встановлення причинно-наслідкових зв'язків різного характеру, на історичну реконструкцію та персоніфікацію, на доведення або спростування тверджень на основі конкретних фактів, на виявлення причин, наслідків та значення подій, на встановлення внутрішньокурскових та міжкурскових зв'язків, на формулювання і аргументацію особистої думки на основі аналізу історичних джерел, на розвиток історичної емпатії та історичної уяви.

Завдання для учнів також передбачають оптимальне поєднання різних форм навчання:

індивідуальної, парної, групової та колективної, що зазначено в інструкціях до виконання завдань. Розроблена нами система пізнавальних завдань підручника спонукає учнів вчитися ставити запитання й усвідомлювати мету діяльності, прогнозувати, здійснювати самоконтроль та самокорекцію, оцінювати якість виконаної роботи.

Література.

1. Мороз П. В., Мороз І. В. Вступ до історії : підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Педагогічна думка, 2018. 176 с.
2. Пометун О., Гупан Н. Як розвивати критичне мислення учнів за допомогою нового підручника з історії України. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2018. № 2. С. 69–76.
3. Moroz P., Moroz I. Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school. *Український педагогічний журнал*. 2015. №3. С. 102-115.

РЕАНІМАЦІЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ МОЖЛИВОСТЯМИ ГЕОГРАФІЇ

Надтока В. О.,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання географії та економіки,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Посилення конкуренції в умовах зростаючої глобалізації висуває системі освіти щоразу серйозніші вимоги: 1) забезпечення безперервної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів; 2) рентабельне використання її у постійно змінюваних умовах ринкової економіки; 3) необхідність дати майбутньому працівнику широку освіту, включаючи знання у сфері підприємництва, щодо вирішення кризових ситуацій, маневреності у виборі напряму розвитку виробництва, складання стратегічних планів і відповідного конструювання трудових колективів; 4) навчання кадрів навичкам сприйняття нових знань, що будуть потрібні для виконання конкретної роботи в умовах жорсткої конкурентної боротьби [2]. Досить важливими у цьому плані є підходи, які дозволяють готувати учня (ученицю) до майбутнього життя у суспільстві й подальшої професійної діяльності. На цьому тлі досить суттєвими є питання формування в учнів уміння вчитися протягом усього життя, підприємливості та метапредметних навичок, отриманих завдяки економічній та географічній освіті.

Не останнє місце у формуванні життєвої позиції належить економічній освіті в закладах загальної середньої освіти. На сьогодні економічну складову пропонують реалізувати у географічних курсах через змістову лінію підприємливості та фінансової грамотності. Саме це може допомогти імплементувати економічні компетенції у базову початкову програму через географічні курси. Тому відповідне використання плацдарму географічних курсів може стати не тільки реанімацією економічної свідомості громадян, а й в певній мірі порятунком економічної освіти у масштабах загальноосвітніх навчальних закладів.

Сучасні дослідження показують, що більшість населення України слабо обізнана у питаннях фінансів: дослідженням встановлено, що понад 60% респондентів вважають себе фінансово грамотними, однак лише 22% респондентів змогли дати 5 чи 6 правильних відповідей на 7 простих математичних запитань (розрахунок відсоткових ставок, розподіл бюджету, страхування та інших найпоширеніших фінансових інструментів), без яких неможливо управляти власними фінансами [1]. В курс «Господарство: Україна та світ» у дев'ятому класі найбільш масштабно та ефективно можна імплементувати поняття про ключові економічні процеси та явища, розуміння яких відіграє важливу роль для самореалізації молодшої особи у сучасному суспільстві. Він був обраний із двох причин: з одного боку, він формує уявлення про секторальну структуру економіки, де все більшого значення набувають економічні чинники, а з іншого боку, він охоплює найбільший спектр здобувачів освіти.

Результати перехресного аналізу навчальних програм курсу «Господарство: Україна і світ» та економічних курсів дозволили виявити не тільки найважливіші економічні поняття, крізь які можливо реалізувати змістову лінію підприємливості й фінансової грамотності та відповідну компетентність, а й дозволили структурувати їх відповідно до тем курсу, розділити на наступні структурні елементи:

- економічно орієнтований зміст програми курсу «Господарство: Україна і світ»;
- реалізація змістової лінії підприємливості та фінансова грамотність у курсі «Господарство» на понятійній основі;
- додаткова економічна складова (поняття та питання економічного характеру, що дотичні до відповідних тем).

У розрізі ситуації в українській освіті, коли зникає економіка як курс для загальноосвітніх закладів, географічні курси можуть стати фундаментальними для імплементації економічних категорій. З огляду на їхні особливості та специфікацію основне місце може посісти саме курс «Господарство: Україна і світ», де на базі просторової ілюстрації складових господарства можна розглянути багато фундаментальних економічних категорій, процесів та явищ. Серед проаналізованих структурних підрозділів даного курсу найбільш ключове значення мають, на нашу думку, розділ 1 «Національна економіка та світове господарство» та теми «Торгівля», «Фінансові послуги. Комп'ютерне програмування» через свою дотичність до економічних процесів.

Література.

1. Бонд Р. Фінансова грамотність та обізнаність в Україні: факти та висновки / Р. Бонд, О. Куценко, Н. Лозинська / [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.uaib.com.ua/files/articles/1369/84/finlit_survey_6dec2010_ua.pdf
2. Малахова Ж. Д., Огаренко В. М. Викладання соціології: досвід інноваційних прийомів: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 280 с.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛІЦЕЮ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА

Назаренко Т. Г.,

*доктор педагогічних наук,
завідувач відділу навчання географії та економіки,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

В умовах світової фінансової кризи, формування відповідного сучасного економічного мислення та економічної компетентності кожного члена суспільства як фахівців, так і пересічних громадян є однією з визначальних завдань педагогічної науки, оскільки, з одного боку, ці знання та вміння є необхідними для прагматичної оцінки власного економічного стану та початку результативних дій, спрямованих на його покращення; з другого боку, як суспільне явище, вони можуть бути рушійною міццю для подолання наслідків економічної кризи українського суспільства в цілому [2, с. 34].

Засаднича мета Нової української школи – підтримати сучасне покоління учнів у їхньому прагненні стати обізнаними людьми через систему предметних та ключових компетентностей. Це надасть молодим людям можливість зорієнтуватися в сучасному суспільстві, свідомо зайняти відповідну соціальну і громадянську позицію, підвищити рівень духовної культури, культури спілкування і практичної діяльності, формувати соціально зрілу, працелюбну, творчу особистість [3].

Однією з найактуальніших проблем реалізації навчання економіки на профільному рівні в ліцеї є навчально-методичне забезпечення, зокрема розроблення освітніх програм до курсів за вибором і відповідно до них створення навчальних посібників. У Концепції економічної освіти в гімназії та ліцеї, розробленої науковцями відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, зазначено, що зміст курсів за вибором має забезпечувати виконання певних функцій, однією з яких є стимулювання пізнавальної активності та самостійності учнів

гімназії та ліцею, забезпечення розвитку їхнього вміння успішно користуватися адекватними стратегіями економічної поведінки в різноманітних умовах навколишнього середовища. Також, у змісті цього документа зазначено доцільність активного використання в навчальних посібниках видів самостійної діяльності, що сприяють розвитку творчих здібностей учнів ліцею [4, с. 262].

Загальноосвітня цінність навчальних курсів за вибором у ліцеї полягає у формуванні світоглядного розуміння тих суспільно-економічних процесів, що відбуваються в сучасному світі, у розвитку оціночних умінь щодо соціально-економічних, суспільно-політичних та екологічних подій у державах, регіонах і світі в цілому.

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблему формування економічної компетентності засобами шкільного курсу економіки досліджено недостатньо, а враховуючи те, що цей предмет представлений тільки на профільному рівні навчання, то, на жаль, і ставлення до нього відповідне. Але через посилення варіативності можна збільшити кількість курсів за вибором і у такий спосіб сформувати в учнів ліцею компетентності, в тому числі й підприємницьку, що є в складі предметної економічної [1, с. 4].

Яким же чином навчити учнів ліцею орієнтуватись в складних процесах суспільства, що невимушено чи опосередковано їх стосуються? Частково це покликаний зробити навчальний посібник для курсу за вибором, завдання якого не просто надати учням теоретичні знання з основ економіки, а й показати, як можна їх практично застосувати, навчити розуміти й аналізувати події, що відбуваються в економічному житті, знаходити власні шляхи у вирішенні певних економічних проблем і в кінцевому результаті сформувати предметну компетентність.

Пропонований посібник до курсу за вибором «Прикладна економіка» допоможе учням ліцею опанувати базові знання з економіки і поширить їхню економічну свідомість, що призведе до економічної компетентності. Зміст посібника побудований у такий спосіб, щоб розвивати в учнів ліцею не тільки теоретичні, а ще й практичні знання через певні економічні вправи та дослідницьку діяльність. Кожна тема посібника структурована, в ній виокремлені певні частини. На початку кожної теми дається інформація про те, де і як можна застосувати запропоновані теоретичні знання, далі дається невелика теоретична інформація, що містить певні схеми, графіки, малюнки для уявлення теоретичного матеріалу. Наприкінці теми розміщені підсумки, прочитавши які учні ліцею усвідомлюють, наскільки повно ними засвоєно матеріал, та дається роз'яснення, де і як можна скористатися отриманими знаннями на практиці. Крім цього, зміст посібника містить перелік практичних та самостійних робіт, що мають дослідницький характер, на кшталт «Розробка бізнес-плану проекту зі створення конкретного продукту або послуги» тощо.

Використовуючи багатоаспектну педагогічну систему в освітньому процесі з економіки, орієнтуючись на компетентнісний підхід при викладанні, вчитель, застосовуючи зміст навчального посібника з курсу за вибором «Прикладна економіка» та змінюючи форми і методи навчання через пізнавально-самостійну діяльність, формує в учнів ліцею економічну компетентність, що містить і підприємницьку, і фінансову, які входять до переліку ключових компетентностей Нової української школи.

Література.

1. Бицюра Ю. Формування основ економічної компетентності учнів / Ю. Бицюра // Завуч. - 2006. - № 20-21. - С. 4-5.
2. Ісакова В. Компетентнісно орієнтований підхід до підготовки майбутнього фахівця економіки / В. Ісакова // Імідж сучасного педагога. – 2011. – №7. – С. 32-35.
4. Концепція Нової української школи: <https://mon.gov.ua/tag/novaukrainska-shkola>
3. Назаренко Т. Г. Формування в учнів ліцею економічної компетентності. *Проблеми сучасного підручника: Збірник наукових праць* / ред. кол.: О. М. Топузов (голова) та ін. Київ, 2018. С. 261–271 UPL: http://ipvid.org.ua/products/2018_1/article.php (дата звернення: 31.05.2018).

ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ ОСВІТИ ДО ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ У КРАЇНАХ БЛИЗЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ

Науменко С. О.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Мета публікації – представити досвід використання електронних освітніх ресурсів як інструменту підготовки здобувачів базової освіти до зовнішнього незалежного оцінювання у країнах близького зарубіжжя та окреслити перспективи цього досвіду для України.

В авторських статтях [1; 2], присвячених аналізу потенціалу сучасних шкільних підручників (України, Республіки Білорусь, Молдови та Казахстану) як інструменту підготовки здобувачів базової освіти до зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО), ми дійшли висновку, що сучасний підручник не є єдиним інструментом підготовки здобувачів базової освіти до ЗНО. Ефективність цього процесу можна забезпечити лише за умови використання комплексу навчально-методичного забезпечення, важливими складовими якого є електронні освітні ресурси. Так, в Інтернеті наявні підручники у форматі PDF та електронні засоби навчального призначення (електронні посібники, довідники, бібліотеки електронних наочностей, тренажери). Тенденцією сучасного підручникотворення є використання посилань (QR-коди) на додаткові джерела інформації (відео, статті та ін.).

Дієвим засобом підготовки до зовнішнього оцінювання є інформаційні й освітні електронні ресурси. На сайті Українського центру оцінювання якості освіти (<http://testportal.gov.ua/>) розміщена інформація про проведення державної підсумкової атестації для випускників 11 класів у формі зовнішнього незалежного оцінювання, розташовані щорічні звіти про проведення ЗНО (з 2008 по 2018 роки), які містять тестові завдання з відповідями з усіх предметів. Окремо на сайті можна знайти цю ж інформацію, але згруповану за предметами. На сайті OSVITA.UA у розділі «ЗНО-ОНЛАЙН» (<https://zno.osvita.ua/>) здобувачі освіти можуть за допомогою онлайн-тесту з будь-якого предмету ЗНО перевірити свої освітні досягнення (після виконання тесту даються правильні відповіді на всі завдання та розраховується результат у балах.)

Стосовно досвіду країн близького зарубіжжя, то на сайті «Випускні іспити 2018. Міністерство освіти Республіки Білорусь (Міністерства адукацыі Рэспублікі Беларусь)» (<http://task.unibel.by/>) у розділі «Матеріали для проведення випускних іспитів» містяться назви збірників матеріалів трьох випускних іспитів (білоруська і російська мови та математика) та приклади завдань з цих збірників (без відповідей), у розділі «Архів матеріалів» на цьому ж сайті – назви збірників матеріалів трьох випускних іспитів та приклади завдань з цих збірників (без відповідей) 2016 і 2017 рр.

Попрактикуватися у виконанні тестових завдань різних видів, виявити свої слабкі сторони і недоліки здобувачі базової середньої освіти Республіки Білорусь можуть на сайті «Національного інституту освіти Міністерства освіти Республіки Білорусь» (<http://e-vedy.edu.by/>) у розділі «Електронні освітні ресурси». У цьому розділі всі тести згруповані за предметами, по класах і за темами. Матеріали цього сайту будуть корисними й для вчителя, який може використати їх у своїй роботі.

На сайті Національного центру тестування (Казахстан) (<https://testcenter.kz/ru/entrants/itogtry/index.php>) у розділі «Для підготовки до підсумкової атестації» розміщені методичні посібники і тренувальні завдання (без відповідей) для підготовки до підсумкової атестації (після 11 (12) класу) для здобувачів освіти з російською, таджицькою, узбецькою, уйгурською та казахською мовами навчання. Ці завдання не для здобувачів 9 (10) класів, але за допомогою них вони зможуть попрактикуватися у виконанні тестових завдань і підготуватися до складання випускних іспитів після 11 (12) класу. На цьому ж сайті у розділі «Для підготовки до ЗОНД» («Для подготовки у ВОУД СО») (у розділі «Школярам та педагогічним працівникам») містяться приклади тестових

завдань (без відповідей) з різних предметів Зовнішнього оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти 4, 9 та 11 класів з російською, таджицькою, узбецькою, уйгурською та казахською мовами навчання.

На казахському сайті Bilim Land (<https://bilimland.kz/ru>) розташовані онлайн-уроки шкільних предметів (курсів) по темах. Здобувач освіти може вибрати курс (шкільний предмет), який його цікавить, обрати тему, переглянути онлайн-урок (онлайн-уроки), потім за допомогою інтерактивних вправ виконати завдання з теми, а за допомогою тесту оцінити свої освітні досягнення.

Сайт Національного агентства по курикулуму й оцінці Міністерства освіти, культури і науки Республіки Молдова (Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova) (<http://aee.edu.md/>) містить розділ «Evaluări Naționale», де розташовані тести й окремо відповіді на них із чотирьох випускних іспитів для здобувачів базової середньої освіти (гімназії) основної і додаткової сесій та попереднього тестування з 2013 року.

На сайті Федеральної державної бюджетної наукової установи «Федеральний інститут педагогічних вимірювань» (Російська Федерація) (<http://www.fipi.ru/>) у розділі «Демонстрації, специфікації, кодифікатори» розташовані демонстраційні варіанти тестів з предметів Основного державного іспиту (далі – ОДІ), який здобувачі освіти складають наприкінці 9-го класу. У розділі «Відкритий банк завдань ОДІ» («Открытый банк заданий ОГЭ») здобувачі базової середньої освіти можуть в онлайн-режимі виконати тест з будь-якого предмету ОДІ (тести згруповані за темами.)

Отже, для України перспективи досвіду країн близького зарубіжжя щодо використання електронних освітніх ресурсів як інструменту підготовки здобувачів базової освіти до зовнішнього незалежного оцінювання полягають у: 1) створенні на сайті Українського центру оцінювання якості освіти (<http://testportal.gov.ua/>) окремого розділу, присвяченому організації та проведенню державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти (гімназії) або окремого сайту; 2) розміщенні у цьому розділі (або на сайті) тестових завдань для підготовки здобувачів базової середньої освіти до складання ДПА у формі ЗНО, а після проведення цього оцінювання – звітів та тестів основної і додаткової сесій; 3) створенні сайту для здобувачів освіти і вчителів, на якому б розташовувалися електронні освітні ресурси (онлайн-уроки, відео, тести та ін.), які допомагали б вчителю у підготовці до уроку, а здобувачу освіти – повторити матеріал, оцінити свої освітні досягнення. Певним чином, це завдання виконує міжнародний сайт LearningApps.org (<https://learningapps.org/>), на якому вчителі та науковці з різних країн світу створюють і розміщують авторські інтерактивні завдання з різних шкільних предметів.

Література.

1. Головка С. Г., Науменко С. О. Підручник як інструмент підготовки випускників гімназії до державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2018. Вип. 20. С. 74–92. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/710738/> (дата звернення: 30.04.2019).

2. Головка С. Г., Науменко С. О. Сучасний підручник близького зарубіжжя у контексті запровадження зовнішнього оцінювання здобувачів гімназійної освіти. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2018. Вип. 21. С. 104–117. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/713290/> (дата звернення: 30.04.2019).

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДРУЧНИКУ З ЕКОНОМІКИ

Нехочияж О. С.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу навчання географії та економіки,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

Концепція «Нова українська школи», що розроблена Міністерством освіти і науки України в співпраці з експертами-науковцями та вчителями інноваційного мислення завбачає перехід від

школи знань до школи компетентностей, де навчання має будуватися на засадах практичних дій та партнерства. Розробники Концепції позначили ключові навички розвитку учня, що охоплює вміння навчатися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, критичне мислення та емоційний інтелект, тобто все те, що ідентифіковано експертами Світового економічного форуму як навички XXI століття [3].

Питанням формування економічної компетентності в учнів цікавились багато фахівців, утім в педагогічній науці немає однозначного тлумачення самого наукового поняття «економічна компетентність». Науковці неоднаково визначають її складові. Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмету діяльності. Людина може стати компетентною тільки після здобуття нею адекватної інформації, знань і практичного досвіду, а, отже, саме освіта відіграє головну роль у формуванні компетентної особистості. До сутнісних характеристик компетенцій належать: ефективне використання здібностей, що дає змогу плідно здійснювати навчальну діяльність згідно встановлених вимог; володіння знаннями, вміннями й досвідом, необхідними для виконання самостійної пізнавальної діяльності; розвинута співпраця з іншими учнями в навчальному процесі; інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання навчальної діяльності в освітньому середовищі; здатність робити що-небудь ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки [4, с. 35].

Формування економічної компетентності в учнів відбувається у процесі набуття різноманітних економічних знань, розвитку умінь та навичок, управління і розв'язання проблемних ситуацій, що виникають у навчальному процесі та житті учнів. Тому дуже важливим завданням сучасної освіти є формування економічної компетентності в учнів ліцею не тільки через пояснення вчителя на уроці, а й через текстову структуру підручника, з яким учні працюють у школі і вдома [3].

У науковій літературі виділяють такі етапи формування економічної компетентності учнів ліцею: економічна підготовка учнів, передача їм базових знань з економіки, підготовка їх до виробничо-економічної діяльності в умовах різних видів власності, різноманітність форм організації праці; поглиблена підготовка в закладах освіти конкретного складу учнів, що виявляють зацікавленість до фінансово-економічної сфери діяльності і які планують навчатися у закладах вищої освіти з економічною спрямованістю [2, с. 39].

Економічна компетентність має власні складові: сукупність економічних знань, практичних умінь, досвіду, економічної культури та мислення, наявність стійкої потреби й інтересу до професійної економічної компоненти.

Текст підручника з економіки рясніє прикладами економічних явищ та їх взаємозв'язків; законами функціонування економіки; економічними процесами і закономірностями, безпосередньо пов'язаними із повсякденним життям окремої сім'ї, людини, місця її роботи тощо. Із сформованої економічної компетентності виникає економічна свідомість, що складається із базового рівня економічної грамотності, необхідного для соціальної адаптації учнів до змін, що відбуваються в українському суспільстві; з почуття господарської відповідальності за власне, колективне і суспільне майно; з виховання відповідального громадянина суспільства, який поважає закони держави, своєчасно сплачує податки, бере активну участь у громадському житті.

Література.

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/
2. Овсюк Н. Формування економічної компетентності у процесі вивчення географії та основ економіки. Географія та основи економіки в школі. - 2011. - № 1. - С. 37-41.
3. Радіонова І.Ф. Економіка (рівень стандарту, академічний рівень), 11 клас. - К -П.: Аксіома, 2011. - 174с.
4. Топузов О., Вішнікіна Л. Компетентнісний підхід до навчання. Географія та основи економіки в школі. - 2011. - № 5. - С. 34-37.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ

Непорожня Л. В.,

*кандидат педагогічних, доцент, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Сучасні виклики українського суспільства висувають низку завдань перед сучасною фізичною освітою: розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності [1]. Індикаторами ступеня виконання цих завдань є рівень формування ключових компетентностей молоді людини.

В Концепції Нової української школи однією з ключових компетентностей є екологічна грамотність і здорове життя, яка передбачає уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [2].

Президент американського геологічного товариства Е. Мурес у 1999 р. опублікував доповідь, у якій із тривогою говорить про недооцінку суспільством ролі наук про Землю в процесах розвитку сучасної цивілізації, концентрує увагу на хибності уявлень освітніх структур розвинених країн про зміст і практичне значення екологічної [4, 5]. Всі ці проблеми є актуальними і в українській школі.

Якими ж є способи вирішення цієї проблеми? Програма будь-якої загальноосвітньої школи завантажена і жорстко розподілена за кількістю годин щодо кожного навчального курсу. Неможливо істотно вивільнити час для впровадження фундаментального курсу загальної екології [3].

Одним із способів вирішення даної проблеми пропонується посилити екологічний компонент в кожній природничій дисципліні, зокрема у фізиці. Вагома роль у контексті розвитку екологічної грамотності учнів гімназії покладається на сучасний підручник фізики.

Сучасний підручник фізики для учнів гімназії як засіб формування екологічних переконань має відображати не тільки екологічну інформацію, а й допомагати вчителю у доборі засобів і способів організації навчальної діяльності учнів.

Текст параграфів та завдання до них мають бути спрямовані на формування в гімназистів екологічної культури, гуманності, науково обгрунтованого ставлення до природи, як до вищої національної і загальнолюдської цінності. Формування екологічної компетентності допоможе перешкоджанню необоротних змін у природі, збереженню всієї різноманітності рослинного і тваринного світу. З цією метою в кожній навчальній темі необхідно наводити факти, пов'язані з впливом від використання того чи іншого фізичного явища або процесу на навколишнє середовище, спонукати учнів до здійснення аналізу екологічної проблеми та пошуку способів її вирішення.

Наприклад, в темі «Полімери і наноматеріали» доцільною є інформація про шкідливий вплив від використання поліетиленових пакетів. Відомо про те, що людство використовує більше 1 трильйона пластикових пакетів за рік, 1 мільйон щохвилини, 150 пакетів на людину за рік. Підраховано, що один пакет у середньому використовується 12 хвилин. Якщо зробити ланцюжок із трильйона пакетів, прив'язавши їх кінцями один до одного, то таким ланцюжком можна обмотати Землю десять тисяч разів. Десять відсотків цих пакетів потрапляє у води океанів. Наразі у водах Тихого океану є пляма з пластикового сміття, яка в два рази більша за розміри Франції. Виявляється, що пластиковим пакетам необхідно 1000 років, щоб розкластися. Якщо не приділяти увагу цій проблемі, то до 2050 року у воді вже буде більше пластику, ніж риби.

Окрім викладу необхідної інформації екологічного змісту, важливим є також добір завдань. Завдання в підручнику мають спрямовувати учнів на роботу з додатковою інформацією; проведення домашніх дослідів і спостережень; складання і розв'язування фізичних задач на основі фактичного матеріалу екологічного чи природоохоронного змісту; виконання завдань

дослідницького характеру. У цьому контексті доцільним є використання електронних освітніх ресурсів та довідково-пошукових систем, використання в сучасних підручниках технології QR-кодів, яка дає можливість учням безпосередньо у процесі роботи з підручником використовувати електронні освітні ресурси

Наприклад, завдання екологічного змісту можуть містити пропозиції проаналізувати екологічну ситуацію в місцевості, де живуть учні. Оцінити рівень забруднення, скажімо, пластиком, полімерами тощо й запропонувати способи його зменшення. Такий підхід до формування екологічної компетентності учнів гімназії засобами сучасного підручника фізики навчить учнів оцінювати стан навколишнього середовища; правильно поводитися в конкретній ситуації; захистити навколишнє середовище від забруднень і руйнувань; пропагувати сучасні проблеми екології і охорони природи.

У цьому контексті досить важливим способом формування екологічної грамотності є виконання навчальних проектів. У підручниках фізики для 8 та 9 класів авторського колективу (Головко М.В., Коваль В.С., Мельник Ю.С., Непорожня Л.В.) у рубриці «Виконуємо навчальний проект разом», поданої наприкінці розділів, містяться завдання, пов'язані з вирішенням екологічних проблем [Головко М.В. Фізика: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.В. Головко, Л.В. Непорожня.- Київ: педагогічна думка, 2016.- 280 с.].

Таким чином, сучасний підручник фізики для учнів гімназії має відповідати не тільки специфіці фізичного, а й екологічного знання. Він повинен, відображати складні природничо-соціальні явища, закони існування природних систем на різних рівнях їх організації; технологічні принципи виробництва і будову технічних засобів, за допомогою яких людина перетворює природу для досягнення суспільних та індивідуальних потреб і цілей тощо. Повне уявлення про екологічні проблеми з позиції фізичної науки можна сформулювати лише на систематичній основі.

Література

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи.- К.: МОН України, 2016.- 34 с.
3. Harding, J., Burrows, R., Del Balso, S., & Forward, K. (1996). *Physics: Concepts & applications*. Melbourne, Vic: Macmillan.
4. Яновський А. До чого схиляє нас світ. Освітні тенденції в розвинутих країнах / Перекл. з польської Л.Гриневич з кн.: "Педагогіка в учительській". Під ред. К.Крушевського. – Варшава. WSiP, 2000. (Рукопис)
5. Яновський А. Школа громадянина: американський досвід – наші потреби. – Львів: Літопис, 2001. – 215 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 11 КЛАСУ

Новосьолова В. І.,

кандидат педагогічних наук

старший науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

Очікувані результати навчальної діяльності здобувачів освіти виражають знаннєвий, діяльнісний, ціннісний, емоційний та поведінковий компоненти ключових і предметної компетентностей, що мають бути сформовані в процесі навчання.

Стратегічним орієнтиром модернізації освітнього процесу є реалізація компетентісного підходу засобами підручника української мови. Одинадятикласник як випускник школи має оволодіти потенціалом української мови, навчитися швидко й ефективно адаптовуватися до нових

умов життя, знаходити способи та вирішувати завдання в різних життєвих ситуаціях. Реалізація компетентнісного підходу засобами підручника української мови буде максимально ефективною, якщо система завдань й вправ у ньому спрямована на розвиток конкурентоздатної на ринку праці особистості.

Актуальним і запитаним у сучасному суспільстві є підручник «Українська мова (рівень стандарту)» для 11 класу закладів загальної середньої освіти (автори Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Новосьолова В. І.) [1].

Дібрані вправи, завдання й запитання утворюють цілісну дидактичну систему, спрямовану на досягнення кінцевих результатів, передбачених новою навчальною програмою. Дотримано послідовності й наступності між завданнями й мовним матеріалом, логіки розташування змістових компонентів, неперервності формування в учнів предметної й ключових компетентностей, готовності до будь-яких життєвих ситуацій.

Завдання підручника передбачають реалізацію наскрізних змістових ліній «Екологічна безпека і сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність», які співвідносяться з окремими ключовими компетентностями, сприяють формуванню ціннісних і світоглядних орієнтацій одинадятикласників та визначають поведінку їх у різних нестандартних ситуаціях.

Однією з особливостей підручника є зосередження уваги на виявленні інтересів і здібностей випускників школи, визначальних у виборі професії; розвиткові оргдіяльнісних умінь, формуванні здатності працювати в команді й індивідуально; формуванні вмінь приймати рішення і бути відповідальними за них; розвиткові вмінь ставити цілі й системно працювати над реалізацією їх; формуванні внутрішнього потреби самонавчання і самовдосконалення.

У підручнику вміщено завдання на вибір, передбачено такі компоненти уроку як цілевизначення, рефлексія, аналітичні вправи й завдання дослідницького й творчого характеру.

Отже, підручник української мови для 11 класу (автори Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова), система завдань його спрямовані на реалізацію компетентнісного підходу й передбачають неперервність розвитку в учнів предметної й ключових компетентностей.

Література.

1. Українська мова (рівень стандарту) підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти/ Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, В. І. Новосьолова. – К. : Педагогічна думка, 2019. – 232 с : іл.

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙ В ОПОРНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Онаць О. М.,

кандидат педагогічних наук,

завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

Сучасний учитель має бути носієм освітніх і суспільних змін. Його роль, а скоріше ролі, є сьогодні надзвичайно важливими. Держава та суспільство висувають до вчителя, особливо до вчителя опорного закладу освіти, дуже високі вимоги, і це спонукає його до саморозвитку, самовдосконалення, до пошуку нових форм навчання й розвитку професіоналізму, до впровадження нових ефективних технологій, форм і методів роботи, побудови стосунків на засадах партнерської взаємодії та співробітництва. Велика роль учителя полягає в тому, що він має бути тим, хто «веде» (адже саме таке перше пояснення поняття «педагог»). Учитель є суб'єктом соціально-педагогічних реформ, розробником і керівником навчально-виховних проєктів, лідером, діагностом, консультантом й організатором навчально-пізнавальної діяльності учнів. Функцій у школі в нього дуже багато: вчитель-предметник, класний керівник, керівник гуртка чи клубу, культорганізатор. А часто і мама чи тато, і нянька, і психолог, і друг...

Як показало наше дослідження, в опорних закладах освіти мають працювати найдосвідченіші вчителі, з високим рівнем професійної компетентності. Нами проведено анкетування щодо визначення готовності вчителів до інноваційної діяльності. Більшість членів педагогічних колективів шести опорних експериментальних закладів (176 осіб) відзначили, що інтерес до інновацій у педагогічній діяльності в них є.

На запитання, чим цікава для вчителів інноваційна діяльність, зазначали: в новаціях повніше реалізується свій потенціал, сили й здібності (142 особи); зростає самоповага, формується новий погляд на себе (25 осіб); цікаво створити щось своє (19 осіб). На запитання, що в педагогічному колективі є найважливішим, відповіді були такі: працювати творчо (110 осіб); відсутність конфліктів (47 осіб); трудова дисципліна (19 осіб). Щодо володіння технологією дослідницької діяльності «ні» відповіли 25 вчителів, які перший рік працюють у цих опорних закладах освіти. Щодо основних причин, які гальмують утілення в практику нових педагогічних ідей, підходів і прийомів роботи, то респонденти вказували на такі: слабкий зв'язок науки й практики; нестача часу й сил для створення та застосування педагогічних інновацій. Найбільш досвідчені і творчі вчителі таких причин не зазначили. Щодо визначення внутрішніх протиріч, які виникають під час створення чи застосування нового, відповіли так: немає компенсації за новаторські зусилля (58 учителів); нові ідеї важко практично реалізувати (77 осіб); немає впевненості, що нове принесе практичну користь (25 осіб); неминучі невдачі, помилки, а це неприємно (16 молодих учителів, досвід роботи 1-2 роки).

Результати анкетування засвідчили наявність сформованих в опорних закладах освіти цінностей педагогічних колективів, поєднаних з особистісними цінностями, що дає змогу керівництву закладів ефективно використовувати їх у процесі ухвалення управлінських рішень. Такі цінності, як: виконання своїх обов'язків на високому рівні компетентності, здатність самому ухвалювати рішення, вміння працювати в команді, вміння поважати інших і самого себе, інноваційність, професіоналізм, віра в успіх, прагнення до саморозвитку, лідерство, толерантність, дотримання етики - здатні забезпечувати результативність нововведень та формувати позитивний імідж опорних закладів освіти в зовнішньому середовищі зі сторони споживачів та громадськості.

Отже, який учитель потрібен опорному закладу освіти? На нашу і думку наших респондентів, це має бути вчитель, який має: *спеціальну* компетентність у галузі викладання навчального предмета, уміння й навички, здатності й досвід діяльності, різноманітні сучасні способи виконання завдань, професійні та особистісні цінності; має *методичну* компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів, володіє ефективними технологіями, формами й методами навчання, знає і вміє доцільно застосовувати інноваційні дидактичні методи й прийоми, знає психологічні механізми опанування знаннями і вміннями в процесі навчання, формування компетентностей; має *психологічну* компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості, вміння виявляти особистісні властивості та особливості, установки та спрямованість тих, хто навчається, вміє визначати і враховувати емоційний стан людей, вміє правильно вибудовувати взаємовідносини з учнями, колегами, батьками; має *аутопсихологічну* компетентність, яка містить уміння усвідомлювати рівень власної діяльності та відповідальності за результати своїх здібностей, знання про способи самовдосконалення, вміння бачити причини недоліків у своїй роботі й у собі, бажання самовдосконалюватися і самореалізуватися.

Керівник опорного закладу освіти відповідає не лише за рівень професіоналізму педагогів опорного закладу, але й за створення системи розвитку професіоналізму всіх педагогів освітнього округу, який належить до опорного закладу. Нами проведено дослідження лише серед вчителів закладів освіти, які отримали статус опорних. У філіях дослідження не проводилося. Можна зробити висновок, що потенціал учителів опорних закладів, які брали участь у цьому дослідженні, високий і свою місію вони зможуть виконувати успішно, але потребують науково-методичного супроводу й належної оцінки їхньої роботи.

Література.

1. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. - Київ : Грамота, 2005. - 448 с.

2. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління : посібник / О. М. Онаць, Л. М. Калініна, за наук. ред.

Л. М. Калініної. – Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. – 64 с.

3. Педагог професійної школи : методичний посібник / авт. кол. : Нестерова Л. В., Лузан П. Г., Манько В. М., Герлянд Т. М., та інші. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 200 с.

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАМОВНИКІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Онищук Л. А.,

*доктор педагогічних наук,
головний науковий співробітник відділу інновацій
та стратегії розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

До сьогодні електронний підручник як засіб самоосвітньої діяльності попри його переваги над паперовим масово не застосовується учасниками освітнього процесу. Це пояснюється тим, що укладачі електронного посібника не повною мірою дотримуються дидактичних засад щодо конструювання його змісту, які визначають закономірності навчання і самоосвітньої діяльності замовників загальної середньої освіти. Іншими словами сучасний електронний посібник, функціональним призначенням якого є розширення інформаційних можливостей паперового підручника, реалізація дидактичних принципів інтерактивності та наочності освітньої діяльності, підвищення рівня оперативності щодо одержання навчальної інформації, створення сприятливих передумов для закріплення й узагальнення отриманих знань, застосування різних видів контролю якості щодо їх засвоєння, формування умінь і навичок використання отриманих знань на практиці, не задовольняє освітні потреби його безпосередніх користувачів [2, с. 134].

У вітчизняній і зарубіжній літературі вченими детально висвітлено вимоги до електронного підручника. Першу і найбільш важливу групу становлять вимоги до навчального матеріалу. Увагу учасників освітнього процесу зосереджено на повноті й необхідності особливого способу його викладу - структуруванні матеріалу [1] як важливої дидактичної основи не лише успішного засвоєння замовниками освіти знань, але й відбору їх у заданій або прийнятій укладачем підручника системі.

Друга група вимог відноситься до організації навчання замовників освіти за допомогою електронного підручника, які зобов'язані у визначеній послідовності опрацювати його текст. У електронному підручнику мають бути представлені: різні варіанти вивчення курсу, що забезпечить індивідуалізацію навчання; інструкції щодо їх кваліфікованого використання; надані можливості імітації різних форм навчальних занять, включаючи пояснення нового матеріалу з використанням голосових і візуальних образів.

Третя група включає вимоги, які відносяться до організації й отримання зворотного зв'язку, контролю засвоєння знань і тестування замовників освіти. Згідно з цими вимогами електронний підручник повинен забезпечувати як неперервний, так і покроковий режим освітньої діяльності: кожний її фрагмент має закінчуватися вправами і різними видами контролю щодо засвоєння знань.

Четверта група включає вимоги щодо програмного забезпечення [3], зокрема такі як кваліфіковане використання методично обґрунтованого екранного дизайну та інтерфейсу [4], необхідність запровадження в процесі освітньої діяльності інтерактивного діалогового режиму у взаємодії її учасників, мультимедійне забезпечення інформаційного матеріалу електронного підручника, фрагменти «живих» лекцій досвідчених викладачів і вчителів із використанням наочності, додаткової відео- аудіоінформації, анімації, голосу.

Укладачі сучасного електронного посібника мають ураховувати дидактичні можливості комп'ютера, оскільки комп'ютеризація освітнього процесу актуалізує проблему визначення того, які педагогічні системи допускають реалізацію освітньої мети шляхом оптимального використання комп'ютера учасниками освітнього процесу, а які ні. Окрім того, необхідно дослідити проблему раціонального поєднання можливостей комп'ютера та підручника на уроці в

процесі самоосвітньої діяльності, переглянути структурні компоновки підручника та особливості його управлінської функції [5].

У контексті реформи загальної середньої освіти електронний підручник як засіб самоосвітньої діяльності замовників освіти має відповідати низці педагогічних вимог, зокрема таких, як: орієнтація учасників освітнього процесу на реалізацію нових можливостей інформаційних технологій, систематичний виклад інформації і педагогічно опрацьованого змісту навчального матеріалу, здійснення діагностичної функції тощо.

Реалізація положень Концепції «Нова українська школа», пріоритетною метою якої є задоволення запитів замовників освіти, потребує застосування нового підходу до всіх компонентів освітнього процесу, а відтак і перетворення електронного підручника в ефективний засіб їхньої самоосвітньої діяльності, який розширить її сферу.

Література.

1. Краевский В. В., Лернер И. Я. Дидактические основания определения содержания учебника. *Проблемы школьного учебника*. М.: Просвещение, 1980. Вып. 8. С. 34-49.
2. Красовський О. С. Дидактичні основи формування змісту електронних підручників. *Педагогіка і психологія*. 2 (59)'08. К.: «Педагогічна преса». С. 134-142.
3. Кривошеев А. О. Электронный учебник - что это такое? *Университетская книга*. 1998. №2. С. 13-15.
4. Меламуд М. Р. Методические основы построения компьютерного учебника для вузов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1998.
5. Монахов В. М. Информационная технология обучения с точки зрения методических задач реформы школы. *Вопросы психологии*. 1988. №2. С. 27-36.

МІЖКУЛЬТУРНА МЕДІАЦІЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА ВИКЛИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Пасічник О. С.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Той факт, що учні молодшого шкільного віку лише починають оволодівати основами нової мови, роблять перші кроки в умінні формулювати і висловлювати нею власні думки, а також ряд вікових та психофізіологічних особливостей, обмежують вчителя у виборі засобів і форм діяльності, які можуть бути використані з метою забезпечення компетентісної зорієнтованості процесу навчання іноземної мови в початковій школі. З іншого боку, відкритість дітей до нового, їх схильність до імітаційної гри у поєднанні з бажанням ділитися інформацією дає підстави розглядати міжкультурну медіацію як такий вид діяльності, що не лише урізноманітнить процес навчання, але й забезпечить його практичну спрямованість і дасть змогу реалізувати методичний принцип «діалогу культур».

В умовах медіації учень бере на себе роль посередника (медіатора), який:

- 1) забезпечує процес спілкування між представниками двох різних культур, які не можуть порозумітися через незнання мови один одного (так звана інтерактивна медіація);
- 2) допомагає носію іншої лінгвокультури познайомитися з нетиповими об'єктами і явищами нової для нього культури – здебільшого рідної для медіатора (неінтерактивна медіація). Наприклад, пояснити співрозмовнику правила поведінки в школі, повідомити зміст рекламного оголошення, афіші тощо.

Взаємодія з посередником зазвичай здійснюється через постановку йому комунікативного завдання. Наприклад: «Запитайте о котрій годині розпочинається концерт?», «Запитайте, чим харчується ця тварина?» тощо. Отримуючи комунікативний запит, в умовах інтерактивної медіації в учня активізуються його уміння і навички перекладу. По суті, окремі фахівці вважають, що

медіація є переосмисленням ролі перекладу в навчальному процесі, набуття ним прагматичних функцій (G. Cook, R. Taft). При цьому, важливим є не безпомилковість перекладу тексту запиту, а формування умінь максимально точно передати зміст повідомлення, використовуючи різні трансформаційні прийоми.

В умовах неінтерактивної медіації важливим стає знання власної культури (а не культури іншого народу), оскільки запити здебільшого стосуються реалій життя у країні медіатора. Тобто, у цій ситуації медіатор є посередником між рідною культурою і представником іншої лінгвоспільноти. Таким чином, актуалізується важливість краснавчого компонента змісту навчання іноземних мов, уміння давати необхідні пояснення щодо особливостей життя в рідній країні.

Медіація вигідно відрізняється від традиційного переказу або розповіді тексту країнознавчої чи краснавчой тематики через наявність комунікативного завдання, яке необхідно виконати, щоб задовольнити потребу в інформації співрозмовника або ж допомогти порозумітися. Моделюючи ситуації, які наближені до умов реальної комунікації, медіація сприяє побудові процесу оволодіння мовою на засадах компетентнісного підходу.

Спектр ситуацій комунікативного спілкування, в яких учень молодшого шкільного віку може бути медіатором обмежений рамками навчальної програми, рівнем володіння мовним і мовленнєвим матеріалом, недостатнім знанням рідної культури. Проте навіть за таких умов цей вид діяльності має потенціал до використання, зокрема в 3-4 класі.

Водночас, є чимало перешкод, які стримують активне використання медіації в умовах вітчизняної школи. Насамперед, це те, що у вітчизняній навчальній літературі цей вид діяльності не представлений. Відтак, для широкого загалу вчителів він залишається малознайомим. Через відсутність розроблених готових завдань з медіації, учителям необхідно самостійно проектувати їх, з урахуванням пізнавальних запитів та можливостей учнів, ігрових технологій, тем, які опрацьовуються на тому чи іншому етапі навчання, а також готувати відповідні роздавальні дидактичні матеріали з метою забезпечення відповідного рівня наочності.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 1 КЛАСУ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Петрук О. М.,

*кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник відділу навчання мов
національних меншин та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Навчання української мови як державної в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин розпочинається у 1 класі з опанування усного практичного курсу. Створюючи підручники, ми виходили з основних завдань навчання української мови у 1 класі, що полягають у:

- формуванні в учнів інтересу та позитивної мотивації до опанування предмета;
- забезпеченні комунікативно-психологічної адаптації першокласників до нового мовного світу з метою подолання психологічних бар'єрів у подальшому використанні української мови як засобу міжнаціонального спілкування;
- формуванні аудіативних умінь;
- опануванні й активізації лексичного запасу учнів;
- засвоєнні норм української літературної мови;
- формуванні та розвитку вмінь усного комунікативного мовлення.

Відповідно до вимог Типових освітніх програм з української мови для ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин [2, 3] зміст підручників передбачає оволодіння першокласниками усним мовленням у межах тем, визначених програмою.

Першоосною для формування в учнів умінь усного українського мовлення є засвоєння певного лексичного запасу. Зазначимо, що пропонується для опанування лексика в підручниках згрупована навколо комунікативних тем. Слова вводяться в мовлення в типових фразях, реченнях, що полегшує засвоєння значення слів, самостійне творення речень із цими словами, використання їх у запитаннях і відповідях.

У підручниках наявна у значній кількості лексика, яка подібна за звучанням та однакова за лексичним значенням в обох мовах (рідній та українській). Таку лексику ми розглядаємо не лише як цінний ресурс для збагачення лексичного запасу, але й як дієвий інструмент для створення ситуації успіху, подолання психологічних бар'єрів та формування готовності до послуговування українською мовою у процесі міжнаціонального спілкування.

Велику увагу в підручниках відведено формуванню аудіативних умінь як основи мовленнєвої діяльності, невід'ємного складника комунікативного мовлення. Обов'язковим компонентом нових підручників є аудіосупровід, в якому професійно озвучено тексти для слухання – розуміння учнями. Добираючи матеріал для аудіювання, ми керувалися передусім інтересами учнів, ураховували їхній навчальний і життєвий досвід, вимоги програми.

Пріоритетну роль в усному практичному курсі української мови відведено роботі з формування умінь комунікативного мовлення (діалогічного й монологічного). Великий потенціал для організації цього процесу має ілюстративний матеріал підручника та відповідні завдання до нього. Змістове наповнення підручників усного курсу української мови стосується тематики повсякденного життя і долучає здобувачів освіти до спілкування в ситуаціях, які виникають щоденно. Пропонується система завдань підручників ґрунтується на засадах педагогіки партнерства та передбачає співпрацю, співтворчість усіх учасників освітнього процесу, у ній раціонально поєднано індивідуальні, парні й групові форми роботи.

Попри те, що впродовж 1 класу оволодіння говорінням й аудіюванням відбувається на усній основі, у підручниках, крім ілюстративного, вміщено текстовий матеріал. Наявність такого матеріалу, по-перше, скеровує діяльність вчителя на організацію спілкування у процесі роботи з учнями за малюнками, по-друге, є орієнтиром для батьків, що дає можливість за потреби використовувати підручники й у позаурочний час, по-третє, надає можливість для мимовільного запам'ятовування графічних образів учнями.

Зміст підручників української мови для 1 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин забезпечує формування в учнів умінь усного українського мовлення (у межах вимог програми) з урахуванням їхніх можливостей, потреб та інтересів, а також створює передумови для подальшого використання української мови як засобу навчання на наступних етапах освіти.

Література.

1. Петрук О. Українська мова : підруч. для 1 кл. закл. заг. серед. осв. з навч. угор. мов. (у 2-х частинах, з аудіосупроводом) : Ч. 1, з аудіосупроводом / О. Петрук. Львів : Світ, 2018. 96 с. (Ч. 2. 88 с.)
2. Типова навчальна програма з української мови для ЗЗСО з навчанням румунською мовою. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
3. Типова навчальна програма з української мови для ЗЗСО з навчанням угорською мовою. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

РЕАЛІЗАЦІЯ ВИМОГ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ В ПІДРУЧНИКАХ РУМУНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 1-2 КЛАСІВ

Пілігач О. Г.,

*науковий співробітник відділу навчання мов
національних меншин та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Нові підручники «Limba română. Abecedar» («Румунська мова. Буквар», автори: О. Пілігач, Г. Магас, Л. Гостюк) [2] та «Limba română și citirea» («Румунська мова та читання», автори: О. Пілігач, Г. Магас, О. Скріпа) [3] для учнів 1–2 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням румунською мовою розроблені відповідно до Державного стандарту початкової освіти [1] та Типової освітньої програми [4].

Зміст підручників націлений на розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей румунською (рідною) мовою, розвиток здатності спілкуватися нею для духовного, культурного й національного самовияву, формування шанобливого ставлення до культурної спадщини; мовленнєво-творчих здібностей, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, формування навичок усвідомленого підходу до розуміння та порівняння елементів української й румунської мовних систем для подальшого планомірного їх вивчення.

Пропонований авторами навчальний матеріал підручників «Limba română. Abecedar» (автори: О. Пілігач, Г. Магас, Л. Гостюк) та «Limba română și citirea» (автори: О. Пілігач, Г. Магас, О. Скріпа) відповідає сучасним науковим концепціям, орієнтований на практичне використання, відображає зв'язок з повсякденним життям. Добір навчального матеріалу та його методичний супровід у підручниках зумовлено такими завданнями:

- виховати в учнів позитивне ставлення та пізнавальний інтерес до румунської (рідної) мови, до читання дитячої книжки;
- розвивати мислення, мовлення, уяву, інтелектуальні й літературно-творчі здібності школярів, сприяти індивідуальному самовияву учнів та взаємодії між ними через розвиток комунікативних умінь;
- формувати повноцінні навички читання і письма, уміння брати участь у діалозі, інсценізації, створювати короткі усні й письмові монологічні висловлювання;
- формувати вміння працювати з різними видами та джерелами інформації;
- ознайомити учнів з дитячою літературою різної тематики й жанрів, сформувати прийоми самостійної роботи з дитячою книжкою;
- формувати вміння працювати з текстами різних видів;
- формувати вміння досліджувати мовні одиниці та явища, презентувати початкові лінгвістичні знання і норми румунської (рідної) мови;
- залучати молодших школярів до практичного застосування умінь з різних видів мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях.

Мовний матеріал, презентований у підручниках румунської мови для 1–2 класів, розглядається авторами не лише як резерв для формування в молодших школярів окремих пропедевтичних знань про систему румунської мови, але й як джерело для їхнього мовленнєвого, загальнокультурного та соціального розвитку, самоідентифікації, громадянського й патріотичного виховання.

Українськ відповідально автори підручників підійшли й до відбору матеріалу для читання. Зміст дібраних творів розкриває перед дітьми різноманітність навколишнього світу, людських взаємин, сприяє розвитку почуттів гармонії та краси, формуванню особистісного ставлення до дійсності. Завдання до творів спрямовані на розвиток читацьких навичок: сприймати і відтворювати мовними засобами картини життя, змальовані письменником, розуміти авторську позицію; висловлювати власне ставлення до прочитаного, героїв, їхніх учинків; виявляти в тексті засоби вираження емоцій, почуттів, ставлення до героїв. Окремі завдання покликані формувати в учнів уявлення про слово як засіб створення художнього образу, а також виховувати пошану до рідної мови.

Зміст підручників «Limba română. Abecedar» та «Limba română și citirea» має потенціал для формування ключових та предметних компетентностей здобувачів освіти, вміння вчитися впродовж життя, забезпечує можливості для здійснення учнями самостійної освітньої діяльності. Чимала частка вправ і завдань зазначених підручників ґрунтуються на засадах педагогіки партнерства та передбачають співпрацю, співтворчість усіх учасників освітнього процесу. Автори пропонують завдання, орієнтовані на формування особистісних цінностей, соціальної поведінки, що мають забезпечити успішну адаптацію і соціалізацію дітей серед однолітків й у суспільстві загалом. Крім того, наявні й завдання, що сприяють розвитку інтелектуальної сфери молодших школярів, а саме критичного та творчого мислення, а також позитивно впливають на гармонізацію емоційної сфери учнів, забезпечують розвиток емоційного інтелекту.

Література.

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
2. Румунська мова. Буквар : підруч. для 1 кл. закл. заг. серед. осв. з навч. рум. мовою (у 2-х частинах) : Ч. 1 / О.Г. Пілігач, Г.І. Магас, Л.М. Гостюк. Львів: Світ, 2018. 80 с. (Ч. 2. 80 с.)
3. Румунська мова та читання : підручник для 2 класу з навчанням румунською мовою закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) : Частина 1 / О.Г. Пілігач, Г.І. Магас, О.К. Скрипа. Львів : Світ, 2019. 128 с. (Ч. 2. 128 с.)
4. Типова навчальна програма з румунської мови. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

СТАН ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО САМОСТІЙНОГО ЗАСВОЄННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Полонська Т. К.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Проведене науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України анкетування учителів іноземних мов, які працюють у початкових класах закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) у восьми областях України, мало на меті з'ясувати ставлення педагогів до окремих питань навчання іноземних мов учнів молодшого шкільного віку на засадах компетентнісного підходу. Також було цікаво дізнатися їхню думку щодо відповідності чинних підручників з іноземних мов сучасним вимогам Нової української школи, віковим особливостям та інтересам дітей.

Результати аналізу відповідей учителів на запитання про *стан готовності учнів 1-4 класів без сторонньої допомоги засвоювати зміст чинників підручників з іноземних мов* виявилися дещо несподіваними. Нами ще до проведення аналізу було висловлено припущення, що низькі показники спостерігатимуться на першому циклі (1-2 класи), а вищі – на другому циклі (3-4 класи). Однак одержані дані, хоч і підтверджують це припущення, проте потребують деяких коментарів (табл. 1).

Таблиця 1

Готовність учнів самостійно засвоювати зміст підручника

Клас \ Відповідь	1-й клас	2-й клас	3-й клас	4-й клас
Так	2,9%	5,8%	15,4%	19,8%
Ні	76,8%	62,8%	46,9%	41,6%
Не зовсім	20,3%	31,4%	37,7%	38,6%

Отже, як видно з таблиці, за показником «так» результати дійсно набагато гірші в 1-2-х класах (відповідно лише 2,9% і 5,8% учнів можуть самостійно засвоювати зміст підручника), але вони є також дуже низькими й у 3-му (15,4%) та 4-му (19,8%) класах. Показник «ні» зменшується з року в рік, але якщо 41,6% четвертокласників – випускників початкової школи, не можуть без сторонньої допомоги впоратися із засвоєнням навчального матеріалу підручника, то це викликає неабияке занепокоєння щодо успішного оволодіння ними іноземною мовою в подальшому навчанні в базовій та профільній школі.

Аналіз зазначених показників за конкретними підручниками з різних іноземних мов (англійської, німецької та іспанської) засвідчив досить високий відсоток відповідей педагогів «ні» щодо готовності учнів самостійно оволодіти змістом того чи іншого підручника.

Зокрема, щодо серії підручників з англійської мови О.Д. Карп'юк, то ці показники становлять за класами: 1-й клас – 88,8%; 2-й клас – 81,3%; 3-й клас – 63,8%; 4-й клас – 58,8%. Приблизно аналогічні результати отримано й стосовно підручників А.М. Несвіт (відповідно за класами: 80,0%, 80,0%, 60,0%, 56,7%). Що стосується підручників зарубіжних авторів, то тут ситуація дещо інша. Після завершення 4-го класу кількість учнів, які не можуть самостійно засвоїти зміст підручника, значно зменшується порівняно з підручниками вітчизняних авторів. Так, якщо за підручниками “Welcome” відповіді респондентів «ні» від 1-го і до 4-го класу відповідно розподілено так: 77,8%, 66,7%, 33,3% і 33,3%, то за підручниками “Family and Friends” показник «ні» становить: 92,9%, 64,3%, 39,3%, 25,0%.

Дещо іншими є показники за підручниками з німецької мови (автори С.І. Сотникова, Г.В. Гоголева та ін.). Так, зокрема, показник «ні» становить 72,7% у 1-му класі, 59,1% – у 2-му класі, 36,4% – у 3-му класі, 18,2% – у 4-му класі. Показник «так» із класу в клас зростає надто повільно: 4,5% (1-й клас), 18,2% (2-й клас), 31,8% (3-й клас), 36,4% (4-й клас).

Що стосується іспанської мови (автори В.Г. Редько, В.І. Береславська, О.Г. Іващенко), то показник «ні» становить у 1-му класі 46,7%, у 2-му – 26,7%; у 3-4-х класах зафіксовано лише два показники «так»: 6,7% (2-й клас), 66,7% (3-й клас), 80,0% (4-й клас) і «не зовсім»: 46,7% (1-й клас), 66,7% (2-й клас), 33,3% (3-й клас), 20,0% (4-й клас).

Отже, результати проведеного нами анкетування мають викликати занепокоєння не лише в учителів, а також і в авторів підручників, у працівників МОН України. Зважаючи на те, що анкетування було проведено у 2018 році, коли лише з'явилися нові нормативні документи [1; 3], є сподівання, що в оновлених підручниках будуть реалізовані новітні підходи до формування їх змісту, адже нова українська школа передбачає новий зміст освіти, нову методику навчання й нове освітнє середовище. Розроблення підручників сучасного покоління є одним із пріоритетних завдань реформування загальної середньої освіти. Створення освітнього середовища, орієнтованого на формування компетентностей, потребує принципової перебудови структури і змісту навчальної книги, її наповнення відповідними засобами організації навчальної діяльності, переорієнтації з виконання інформаційно-репродуктивної функції на діяльнісну, вмотивовану на ініціативу та самостійність учнів. Саме на ці засади спрямовано методичні рекомендації МОН України авторам підручників для 1-го класу ЗЗСО [2].

Література.

1. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>.
2. Методичні рекомендації потенційним авторам щодо підготовки підручників для 1 класу закладів загальної середньої освіти : Лист МОН України від 11.01.2018 № 1/11-402. URL: <http://nus.org.ua/news/vydaly-rekomendatsiyi-avtoram-pidruchnykiv-dlya-pershyh-klasiv-nush>.
3. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 21.03.2018 № 268 «Про затвердження типових освітніх та навчальних програм для 1-2-х класів закладів загальної середньої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ ЯК СКЛАДОВА ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ

Пометун О. І.,

*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Гупан Н. М.,

*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Задля набуття школярами ключових та предметної історичної компетентностей, у відповідності із державними вимогами до загальноосвітньої підготовки учнів окремою структурною складовою навчальних програм з історії від 2012 року запроваджено спеціальні уроки - **практичні заняття**. Вони мають подвійну мету: по-перше, практичні заняття є способом опрацювання учнями нового матеріалу на основі історичних джерел; по-друге, це простір для формування умінь, навичок, ставлень учнів. У відповідності до вікових можливостей учнів та історичного контексту практичні заняття мають сприяти відпрацюванню школярами навичок аналізу історичних джерел різного виду, розумінню учнями важливості таких категорій, як час і простір, зміни та безперервність, причини і наслідки, значущість подій та процесів, культурна різноманітність, важливість доказів та можливість різних інтерпретацій. Кожне із пропонованих навчальними програмами практичних занять присвячується певній темі й передбачає переважно самостійну роботу учнів над окремими питаннями теми із використанням різноманітних джерел знань. Учитель під час практичного заняття виступає як консультант у процесі самостійної роботи учнів, надаючи їм необхідну допомогу у відповідності до віку та пізнавальних можливостей.

Оскільки особливістю цієї форми роботи є ретельний підбір і опрацювання джерел у відповідності до теми заняття, умовою його ефективного проведення є представлення необхідних матеріалів у підручниках, залишаючи у компетенції вчителя переважно питання диференціації навантаження учнів та оцінювання їхніх навчальних результатів. Опитування вчителів свідчить, що вони готові проводити практичні заняття лише за умови репрезентації відповідного матеріалу в спеціальному параграфі підручника. Водночас аналіз підручників з історії останніх років свідчить, що значна кількість авторів або взагалі не вміщує практичних занять у текст, або пропонує нецікаві одноманітні завдання і запитання, що не мотивує а ні вчителів, а ні учнів до їхнього використання.

У нашому багаторічному досвіді розробки підручників з історії для різних вікових категорій учнів напрацьовані деякі підходи до викладу і представлення у підручниках матеріалів практичного заняття. Особливістю такого викладу є репрезентація навчального історичного матеріалу через різноманітні джерела та вміщення у текст відповідного параграфа інструкції з інтерактивного опрацювання цих джерел для учнів. У такий спосіб у підручнику має бути представлена вичерпна модель заняття, яку вчитель може відтворити повністю або відкоригувати в залежності від пізнавальних потреб учнів даного класу та власного стилю викладання. Відповідно основними питаннями, на які мають відповісти автори підручника є: як відібрати історичні джерела, опрацювання яких сприятиме формуванню ключових та предметної компетентностей учнів; як представити ці джерела у підручнику у відповідності до теми та вікових особливостей учнів; які пізнавальні завдання поставити; які інструкції запропонувати учням для самостійної роботи; як коротко, але зрозуміло сформулювати ці інструкції, щоб уникнути необхідності їх додаткового пояснення вчителем.

Критеріями у відборі джерел, на нашу думку, насамперед є такі:

- вони мають доповнювати програмні знання та уявлення учнів, а не надавати відомості й деталі, що перевантажують пам'ять учнів;
- джерела повинні бути різного типу: письмові та візуальні;
- вони не мають бути громіздкими та складними за мовою (адаптовані до сприйняття школярами) і бути яскравими, цікавими за змістом;
- для створення системних уявлень учнів про подію чи явище бажано подавати групи джерел у блоці, що містить ілюстрації, тексти літописів, оцінки сучасних істориків тощо;
- доцільно шукати контроверсійні джерела, що відображають альтернативні погляди.

Орієнтирами для формулювання пізнавальних і дослідницьких завдань для учнів, які пропонуються їм на практичних заняттях, є державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів або складові предметної та ключових компетентностей учнів, що мають формуватись під час навчання. Компетентнісно-орієнтоване пізнавальне завдання, що використовується під час практичного заняття, має містити: спосіб діяльності (доведіть, визначте, порівняйте тощо); формулювання самого завдання (умови чи зміст того, що складає історичну подію, явище, процес), джерела інформації (текст, ілюстрації, усні свідчення, інколи це можуть бути власні знання учня).

Очевидно, що головне місце серед компетентісно орієнтованих форм і методів навчання історії посідають інтерактивні, зокрема методи кооперативного навчання. На відміну від добре відомої вчителям фронтальної форми організації навчальної діяльності школярів, кооперативна навчальна діяльність (навчальне співробітництво) – організація навчання об'єднаних спільною навчальною метою учнів у малих групах чи парах – дозволяє залучити всіх учнів до навчання. А вчитель за такої організації керуватиме роботою кожного учня опосередковано через завдання, якими він спрямовує діяльність малої групи. Цей підхід вимагає у проектуванні підручника врахувати необхідність коротких зрозумілих інструкцій для учнів зі способу інтерактивної взаємодії як складник того чи іншого пізнавального завдання. Спосіб взаємодії має визначатись авторами підручника в залежності від очікуваних результатів навчання.

REQUIREMENTS FOR THE DESIGN OF SCHOOL TEXTBOOKS IN CIVIL EDUCATION

Pometun O. I.,

*Doctor of Educational Sciences, Corresponding Member of the NAES of Ukraine,
Chief Scientist of the Social Science Education Department,
Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine*

Remekh T. O.,

*Candidate of Educational Sciences,
Head of the Social Science Education Department,
Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine*

Nowadays J. Dewey's words that "democracy should be born again in every generation, and education in its midwife" are relevant as never before. Thus, it is obvious that the introduction of a separate new subject "Civic Education" in the 10th form of a secondary school in this academic year is an important step forward in building democracy and civil society in Ukraine.

At the same time, research and observation have shown that high-quality civic education has not become a priority either for governing bodies of education and school administrators, or even for teachers who teach them. In addition, only one course in one class of the senior school cannot solve the problem of educating conscious citizens a priori. Overload with theoretical knowledge program, torn to a large extent from the life of students, does not promote the interest of students to the subject and transforms it into another subject, overloading schoolchildren that are extra, according to some senior pupils and parents. Finally, the textbooks developed under this program contain a huge amount of theoretical material, leaving space and time for the development of the skills necessary for a high-quality education of well-informed, competent, interested citizens in the life of the state.

The analysis of current textbooks on civic education, recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine, shows that they have serious disadvantages both in terms of content and the proposed model of education. The following issues are the most important among them:

- the desire of the authors of textbooks to provide as much information as possible, leaving the students of the cognitive space for their independent search, systematization and analysis;
- lack of tasks oriented at the analysis and discussion of current information by students (first of all mass media) on the political life of the country, initiatives and problems of civil society;
- lack of tasks / projects, business games (such as simulation of elections, meetings of public councils, public discussion, etc.), aimed at leaving students behind the "framework" of the lesson, schooling, participation in community life, state, help of others people, real social activism and engagement;
- the lack of different controversial points of view, avoiding the consideration of controversial topics, even in those sections where it reflects the realities of the social life of Ukraine (for example, on

the functioning of state power, local government, the electoral process, etc.), generates the separation of textbooks on civic education from life ;

- complete absence of material on political, economic and social life of Ukraine, any real cases or situations for its analysis;

- excessive dependence on abstract theory, virtually no reference to actual issues and personal experience of students (for example, in all the texts analyzed there is no single word about the separation of the country, the war, the ongoing reforms, or the need to reform any sphere of society), which creates on the pages of the study book an ideal (fantastic) picture that does not interest students and deprives them of trust and interest in the subject, and to social life indirectly (even at the level of participation in elections);

- almost complete absence of tasks aimed at critical thinking and the development of media literacy of students, which are fundamentally important skills of a citizen;

- the weak focus of textbooks on the interactive interaction of students at lessons, discussions which devalues the idea of civic education as an education for democracy.

So, as we see, valid textbooks on civic education do not take into account the real needs of the development of democracy and civil society in Ukraine. This provokes teachers to use the "traditional", passive-authoritarian model of education. In particular, teachers usually rely on learning, avoiding controversial topics, controversial issues and discussions through fear of conflict and emotional tension in the classroom.

At the same time, the realities of the life of Ukrainian society, the defense of the sovereignty of the state, the realization and protection of the rights and freedoms of citizens, the development of a strong democratic state require the development of students' critical thinking skills, debate, engagement, their civic qualities and values. To this end, the teaching of the subject "Civic Education" in general, and textbooks as an important means of learning in the context of teachers' inadequate preparation for teaching in particular should be directed at this.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Пономарьова К. І.,

кандидат педагогічних наук,

провідний науковий співробітник відділу початкової освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

Відповідно до Державного стандарту та типової освітньої програми **метою** початкового курсу мовно-літературної освіти є розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей. [2, с. 18].

Зважаючи на зазначене, актуальним у процесі створення підручників з української мови для початкової школи є використання сучасних напрацювань у галузі дидактики, психології, лінгводидактики. Виклад у підручниках навчального матеріалу, добір методів, прийомів, засобів навчання має здійснюватись з урахуванням загальнодидактичних і лінгводидактичних підходів, а саме: *комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного*. Вони передбачають: а) опанування мовних одиниць і явищ на основі тексту, у процесі розв'язування комунікативних завдань; б) оволодіння мовленням у ході виконання учнями усних і письмових завдань, розташованих у порядку зростання їх складності; в) практичне ознайомлення школярів із функціями певних мовних одиниць у мовленні з метою забезпечення мотивації їх вивчення; г) урахування вікових особливостей, індивідуальних здібностей, інтересів кожного учня; д) забезпечення можливостей для навчання школярів з різним рівнем здібностей, підготовки і розвитку; е) спрямованість змісту навчання мови на формування комунікативної компетентності учнів.

У процесі розроблення підручників нового покоління важливо враховувати сучасні погляди на функції навчальних засобів. Компетентнісний підхід у навчанні мови передбачає реалізацію *мотиваційної, інформаційної, розвивальної, виховної* функцій підручника, які є взаємопов'язаними і взаємозалежними. На відміну від традиційних підходів, за яких на навчальну книгу покладалась в основному інформаційна функція, в сучасних підручниках належна увага приділяється забезпеченню мотиваційної функції, від якої значною мірою залежить реалізація всіх інших. Адже інтерес до предмета, бажання його вивчати є важливою умовою успіху в навчанні. Не менш важливою є розвивальна і виховна функції, покликані забезпечити розвиток пізнавальних здібностей учнів, їхнє громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання.

Важливим складником забезпечення навчально-розвивальної функції підручників є систематизація запропонованих у них навчальних вправ і завдань. Основні її ознаки: цілеспрямованість на засвоєння кінцевих результатів навчання з даної теми; наступність і послідовність між вправами; відповідність логіці засвоєння конкретного мовно-мовленнєвого матеріалу; поступове нарощування складності (від репродуктивних до конструктивних і творчих). [3, с. 345]

Особливістю сучасних підручників є забезпечення діалогічного викладу навчального матеріалу, який передбачає суб'єкт-суб'єктну навчальну взаємодію учителя й учня, учня з учнями, учня з учнем, активізацію зусиль кожного учня. З цією метою в підручниках передбачені завдання зі зверненням до учня з метою заохочення і спонукання його до певних навчально-пізнавальних дій, з пропозицією висловити свої думки на основі власних спостережень, обговорити їх у парі, групі, звірити свої міркування з правилом, перевірити правильність виконаного завдання, скориставшись ключем для самоперевірки, поділитись власним життєвим досвідом тощо.

Вирізняє сучасні підручники з української мови для початкової школи використання інтерактивних технологій, які передбачають моделювання життєвих ситуацій, застосування рольових ігор, що сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва і взаємодії. Посильними для молодших школярів є інтерактивні прийоми «мікрофон», «акваріум», «мозковий штурм», метод проектів. [3, с. 296-297] Застосуванню цих прийомів має передувати попередня мовна, мовленнєва і соціокультурна підготовка учнів до виконання тих розумових і практичних дій, які передбачає певна інтерактивна технологія.

Література.

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [електронний ресурс]– Режим доступу: <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf>
2. Початкова освіта : Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти; типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (колективу авторів під керівництвом О. Я. Савченко); методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті. – К. : УОВЦ «Оріон», 2018. – 160 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. Для вищ. навч. закл. / О. Я. Савченко. – 2-ге вид. – К. : Грамота, 2013. – 504 с.

ЗАСОБИ УНАОЧНЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Попова Л. О.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу
навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Одним із основних засобів навчання української мови вже тривалий час залишається підручник – книжка, у якій викладено основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки й культури, відповідно до вимог чинної програми, завдань певних

закладів освіти, вікових особливостей учнів тощо. Особливість компетентнісно орієнтованого підручника української мови виявляється в тому, що він синтезує набутий упродовж багатьох років українськими вченими й педагогами досвід підручникотворення й сучасні досягнення української лінгводидактики, дає «змогу вибудувати індивідуальну освітню траєкторію для кожного учня, сприяти творчому задуму вчителя, коригувати роботу залежно від особливостей кожного учня й класу» [1, с. 5].

Незмінною залишається інформаційна функція підручника. Можна поставити під сумнів нинішню актуальність цієї функції, оскільки останнім часом виходить друком багато довідкової літератури з української мови, до того ж учні мають вільний доступ і до інтернетної мережі, у якій результати пошуку відповіді з певного мовного питання можуть сягнути 25 сторінок. Водночас аргументи на користь важливості реалізації цієї функції такі: автори, по-перше, складають навчальний текст на основі кількох науково авторитетних джерел, ураховуючи вікові особливості здобувачів освіти й вимоги чинної програми, по-друге, не просто подають учням готову інформацію, а пропонують «ефективні стратегії смислового читання й роботи з текстом» [2, с. 8]. Певну частину теоретичного матеріалу унаочнюють різними засобами, оскільки «в результаті застосування візуальних образів активізуються емоційно-образні компоненти мислення; забезпечується когнітивне структурування змісту знань, когнітивне моделювання елементів структури діяльності і процесів взаємодії об'єктів, а також здійснюється конструювання нових мислеобразів і нових візуальних форм, необхідних для вивчення та розуміння навколишньої дійсності і загальнолюдських цінностей» [3, с. 19]. У працях учених спостерігаємо паралельне вживання понять «візуалізація» (Д. Безуглий, Н. Житеньова, О. Заболотна, М. Цимбалюк та ін.) і «унаочнення» (Т. Бабійчук, М. Гаран, В. Лапінський, Т. Ясак та ін.). У науковій студії використовуємо поняття «унаочнення» і розуміємо його як процес представлення навчально-теоретичної інформації здобувачам освіти певними графічними об'єктами.

Значна частина авторів підручників віддають перевагу графічному способу унаочнення навчальної інформації, що реалізується такими засобами: опорний конспект, таблиці, схеми, логіко-сміслові моделі, малюнки, алгоритми, колажі та ін. Переважну більшість становлять різні види таблиць, зокрема демонстраційні, порівняльні, узагальнювальні, словникові тощо. Схвально, що до кожної таблиці автори пропонують методично доцільні вправи й завдання, спрямовані на формування вмінь учнів аналізувати, порівнювати, зіставляти й узагальнювати навчальну інформацію. Зокрема, привертають увагу такі вправи на основі таблиць, уміщені в підручнику української мови для 10 класу (рівень стандарт) авторів Н. Голуб, В. Новосьолової: *Розгляньте таблицю, що розкриває дієвість риторики. З'ясуйте, формування яких життєво важливих умінь передбачає кожен закон* (впр. 159); *Прочитайте матеріали таблиці. Поясніть, навіщо потрібно вміти моделювати аудиторію* (впр. 193) та ін. Такі й інші розроблені авторами вправи не обмежуються традиційними «розгляньте і дайте відповіді на запитання», а зорієнтовані на набуття учнями досвіду різних видів діяльності, стимулюють їхню мовленнєву й когнітивну активність, вчать «зчитувати» інформацію із таблиці або схеми, встановлювати певні причинно-наслідкові зв'язки між їх компонентами.

Вивчення праць українських учених уможливило думку, що, обираючи засіб унаочнення теоретичного матеріалу, доцільно брати до уваги тему параграфа, обсяг навчального матеріалу, логічність його репрезентації, системність, наступність і перспективність у його опануванні, повноту й усебічність розкриття особливостей мовного явища; різноманітність засобів унаочнення, комплексність роботи з ними, доступність сприймання тощо. Необхідно зважати й на те, що засоби унаочнення не повинні виконувати, зокрема, лише ілюстративну функцію. Кожну схему, таблицю, хмару тегів або колаж тощо доцільно супроводжувати проблемними завданнями, що спонукатимуть учнів до узагальнень, порівнянь, висновків, стимулюватимуть їхню мовленнєву й пізнавальну діяльність.

Література.

1. Голуб, Н. Б. (2018) Шкільний підручник як засіб реалізації завдань компетентнісного навчання української мови учнів ліцею *Книга в академічному дискурсі: філологічний, методичний та мистецтвознавчий аспекти*. стор. 40-46.

2. Горошкіна, О. М. (2018) Роль шкільного підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання української мови учнів ліцею. *Українська мова і література*, 3 (138). стор. 2-7.

3. Житеньова Н. В. (2013) Сутність візуалізації в навчальному процесі. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. Вип. 19. С. 18–21.

МОДЕЛЮВАННЯ РЕСУРСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ОПОРНИМ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ В ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА

Попович Л. М.,

*науковий співробітник відділу економіки
та управління загальною середньою освітою,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

В умовах децентралізації влади з метою надання якісної освіти здобувачам освіти створюють опорні заклади освіти. Управління опорним закладом освіти та його філіями в умовах державно-громадського управління має відмінності та свою специфіку в порівнянні з іншими закладами освіти, які не мають такого статусу, тому виникає необхідність у розробленні та впровадженні нових субмоделей управління такими установами, щоб забезпечити не тільки їх функціонування, а й подальший розвиток.

Аналізуючи дослідження та публікації вітчизняних учених щодо проведення адміністративно-правової реформи децентралізації в Україні (В. Пянковський) [1], змін у системі сучасної освіти в Україні, концептуальних засад організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління (О. Онаць, Л. Калініна) [2], державно-громадського управління опорним закладом освіти на довірчо-демократичних засадах (Л. Калініна) [3] тощо, нами зроблено висновок, що субмоделі ресурсного забезпечення управління опорним закладом освіти в умовах децентралізації та об'єднаних територіальних громад (ОТГ) не розроблялися.

В опорному закладі освіти та його філіях, на думку респондентів експериментальних закладів освіти, керівник у своїй управлінській діяльності стикається з такими труднощами: різноманітність видів діяльності на різних етапах управління (18 %), виконання керівниками опорних закладів освіти функцій інших суб'єктів управління освітою (22%), недостатність економіко-правових знань (12 %), висока персональна відповідальність за ухвалені рішення (16 %), велика віддаленість філій від опорних закладів освіти, що потребує ухвалення специфічних управлінських рішень (21%) тощо.

Відповідно до завдання дослідження нами передбачено теоретичне моделювання субмоделі ресурсного забезпечення управління опорним закладом освіти в умовах децентралізації та об'єднаних територіальних громад (ОТГ) на основі виявлених нами специфічних особливостей управління опорними закладами освіти та їх філіями: в організації освітнього процесу, науково-методичній та виховній роботі.

Розроблена нами субмодель має такі компоненти: теоретичний компонент (наукові підходи, принципи, закономірності, чинники й умови, критерії й показники оцінювання); прикладний компонент (кадрове забезпечення та їх професійний розвиток, інформаційне, навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення). На сьогодні нами продовжується робота над удосконаленням та детальним описом усіх складників субмоделі.

Потреба у створенні теоретичної субмоделі ресурсного забезпечення управління опорним закладом освіти викликана специфікою керування такою організацією: це організація освітнього процесу для здобувачів освіти не тільки свого населеного пункту, а й інших сіл, які належать до освітнього округу, який обслуговується цим опорним закладом освіти; керівник опорного закладу освіти відповідає не лише за організацію освітнього процесу, науково-методичної та виховної роботи, а й за розвиток і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів підпорядкованого йому закладу освіти, створення системи професійного розвитку педагогів опорного закладу освіти, всіх його філій. Ніхто не врахував, що це зовсім інші педагогічні колективи, з іншою організаційною культурою, традиціями тощо.

Теоретично обґрунтовану субмодель ресурсного забезпечення управління опорним закладом освіти в умовах децентралізації та об'єднаних територіальних громад (ОТГ) на основі виявлених специфічних особливостей управління таким закладом надано на апробацію до експериментальних закладів освіти.

Уважаємо, що в змісті підручника для керівника закладу загальної середньої освіти важливим є представлення такої субмоделі з метою її поширення для широкого загалу керівників. Для підвищення ефективності управління опорним закладом освіти та його філіями в об'єднаних територіальних громадах (ОТГ) в умовах децентралізації освіти керівник опорного закладу освіти має можливість використовувати у своїй управлінській діяльності розроблену нами субмодель та на її основі з урахуванням визначених компонентів розробити свою власну відповідно до регіональних та місцевих особливостей.

Література.

1. Паньковський В. Характеристика проведення адміністративно-правової реформи децентралізації України / Вадим Панковський // Актуальні проблеми правознавства. – Випуск 2 (14). – 2018. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://appj.tneu.edu.ua/index.php/appj/article/viewFile/286/283>.
2. Онаць О. М., Калініна Л. М. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління: посібник. / О. М. Онаць, Л. М. Калініна; за наук. ред. Л. М. Калініної. – Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. – 64 с.
3. Прес-центр ініціативи «Децентралізація». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: decentralization@minregion.gov.ua.
4. Калініна Л. М. Державно-громадське управління опорними закладами освіти на довірчо-демократичних засадах / Л. М. Калініна // Новини науки: дослідження, наукові відкриття, високі технології : збірник наукових праць за матеріалами науково-практичної конференції (31 березня 2019 р., м. Харків). – Харків : ФОП Гуляєва В.М. – стор. 82–84. ISBN 978-617-7171-80-4.

РОЛЬ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА У ПРОЕКТУВАННІ ДІЯЛЬНІСНО ТА КОМПЕТЕНТІСНО СПРЯМОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

Прохоренко О. О.,

*кандидат психологічних наук,
науковий співробітник відділу інновацій та
стратегій розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Люлькова Ю. М.,

*науковий співробітник відділу інновацій та
стратегій розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Діяльнісний підхід в освіті – це філософія освіти, методологічний базис, на якому будуються різноманітні системи розвиваючого навчання зі своїми конкретними технологіями, прийомами та теоретичними особливостями. У зоні первинної уваги – діяльність самого учня, його внутрішнє освітнє прирощення і розвиток. Навчальний матеріал стає не предметом засвоєння, а освітнім середовищем для самостійної діяльності учня. Освіта в цьому випадку не стільки передача учневі знань, скільки формування себе. Діяльнісний підхід сформувався в психології як засіб пізнання особистості та особливостей її взаємодії з навколишнім середовищем. У педагогіці діяльнісний підхід передбачає створення умов для активної позиції учня (суб'єкта діяльності), завдяки чому відбуватиметься свідоме, міцне засвоєння ним певного досвіду. Результатом ефективної реалізації діяльнісного підходу в освітньому процесі є сформованість в учнів ключових та предметних компетентностей.

Методологічними орієнтирами в процесі проектування освітнього середовища гімназії є його особистісний характер, принципи гуманізації та гуманітаризації, розгляд змісту освіти як однієї з умов для становлення особистості, успішного входження її у життя суспільства. Провідними стають не засвоєння формальних знань і навичок, а гуманність стосунків, свобода самовиявлення, культивування індивідуальності, творча самореалізація особистості. В процесі проектування освітнього середовища гімназії для забезпечення його діяльнісного спрямування акцент має бути зроблений на наступні положення: у дітей необхідно розвивати пізнавальний мотив (бажання навчитися і дізнатися), а також конкретну навчальну мету (розуміння того, що саме потрібно освоїти і з'ясувати); учні повинні виконувати певні дії для того, щоб набувати відсутні знання і вміння; учнів потрібно націлити на знаходження і засвоєння способів дій, що дозволяють свідомо застосовувати набуті знання; у школярів повинно формуватися вміння контролювати дії не тільки після завершення, але також у процесі виконання навчальних завдань; у навчальний процес необхідно включення вирішення життєвих і актуальних завдань [4].

У зв'язку з тим, що шкільний підручник є основним навчальним засобом, який забезпечує реалізацію діяльнісного та компетентнісного підходів в освітньому середовищі гімназії, він повинен характеризуватися доцільним відбором навчального матеріалу, оптимальними методами та технологіями його презентації, організацією різних видів навчальної діяльності учнів, має бути спрямований на формування універсальних навчальних результатів та освітніх компетентностей учнів [1; 2; 3].

Працюючи з підручником в умовах діялісно спрямованого освітнього середовища гімназії, учитель має враховувати такі побажання: перше, новий матеріал потрібно вводити доступно і наочно, розповідаючи та показуючи; друге, необхідно організовувати дослідницьку діяльність дітей, щоб учні самостійно знаходили шляхи до вирішення основної проблеми уроку, а також вчилися пояснювати, як діяти в конкретних умовах; третє, процес навчання повинен обов'язково бути творчим, що сприяє розвитку особистості дитини; четверте, в навчальному процесі потрібно формувати практичні та розумові дії; п'яте, педагог зобов'язаний мотивувати учнів, щоб вони самостійно ставили перед собою цілі й завдання, а також знаходили шляхи і способи їх досягнення; шосте, навчання має обов'язково випереджати розвиток, щоб матеріал був актуальним і необхідним. Крім цього, вчитель повинен допомогти кожному сформувати вміння й навички самоконтролю та самооцінки, завдяки чому діти зможуть оптимально організовувати свою діяльність в умовах освітнього середовища гімназії.

Література.

1. Засекіна Т. М. Відповідність проекту підручника цілям і завданням освіти. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. К. : Педагогічна думка, 2016. Вип. 16. С. 167–177.
2. Топузов О. М. Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. К. : Педагогічна думка, 2012. Вип. 12. С. 241–247.
3. Трубачева С. Е. Дидактичні особливості компетентнісно зорієнтованого підручника для основної школи. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць К. : Пед. думка, 2016. Вип. 16. С. 424 – 433.
4. Трубачева С. Е. Шкільний підручник у компетентнісно зорієнтованому освітньому середовищі. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. К. : Педагогічна думка, 2015. Вип. 15. Ч.2. С. 300–307.

ІННОВАЦІЙНІ КОНЦЕПТИ ПІДРУЧНИКА «ЧИТАННЯ» ДЛЯ 2 КЛАСУ

Савченко О. Я.,

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник
відділу початкової освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
Київ, Україна

Підручник «Читання» створено відповідно нових методологічних засад і методичних завдань мовно-літературної галузі. Пріоритетним у конструюванні підручника є діяльнісно-результатний, особистісно зорієнтований підхід, що зумовило конструювання книги як взаємозв'язану і методично обґрунтовану реалізацію нових змістових ліній Типової освітньої програми з цього предмета: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Досліджуємо медіа». Різні форми навчальної взаємодії (парної, групової, колективної) і види алгоритмів для самонавчання, самоконтролю і самооцінки учнів створюють ресурс для їхньої суб'єктності, становлення як реальних здобувачів очікуваних результатів програми.

Домінуючу роль результатного компонента підтверджено в структурі підручника. Кожен розділ (їх 10) має короткий вступ: мотиваційну й операційну настанову учням (чого треба навчитися) і завершується блоком «Перевіряю свої досягнення», який відповідає структурі читацької компетентності.

У методичному апараті підручника значну увагу приділено розвитку емоційного інтелекту дітей різними засобами. З-поміж них завдання на розпізнання емоцій, почуттів персонажів, настроїв творів та їх вираження у відповідних висловлюваннях, оцінювальних судженнях учнів морально-етичного змісту, прогнозування можливих рішень у ситуаціях спілкування, прагнення виявляти саморегуляцію, самоконтроль стосовно свого мовлення і вчинків тощо. (Помічником для учнів у виконанні таких завдань є *Словничок настроїв і почуттів, Театральний словничок*).

У реалізації змістової лінії «Читаємо» у підручнику передбачено: формування повноцінної навички читання і умінь учнів досліджувати тексти різних видів, дитячі книжки; висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого і соціального досвіду; користуватися раціональними прийомами пошуку потрібної інформації в різних джерелах; працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді.

Враховуючи вимоги програми до якості читацької навички другокласників, забезпечено достатню частотність завдань для попереднього вправлення у читанні багатоскладових слів і тих, які важко дітям чітко вимовляти; додержання наголосів у словах і розділових знаків в інтонуванні речень; читання злитих слів і речень; пошук частин текстів і абзаців; значною є питома вага прогнозування учнями змісту слів і твору, перетворення вербальної інформації у схеми, моделі.

З метою дослідження і розуміння тексту передбачено відтворення учнями художніх і науково-художніх оповідань за ключовими реченнями.

Інноваційним є підхід до реалізації у підручнику нової змістової лінії «Досліджуємо медіа». Метою медіаосвіти є підготовка дитини до розвивальної і безпечної взаємодії з інформацією з урахуванням її пізнавальних можливостей і потреб. Зокрема, ця лінія, у нашому розумінні, передбачає формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати критично оцінювати інформацію в медіа-текстах та використовувати її, створювати прості медіапродукти під керівництвом учителя. У підручнику ця змістова лінія реалізована через вісім блоків: «Медіавіконце: читаю, слухаю, бачу», «Медіавіконце: книжка», «Медіавіконце: мандрівка до бібліотеки», «Медіавіконце: вітальні листівки», «Медіавіконце: ілюстрація», «Медіавіконце: вистава», «Медіавіконце: класна газета», «Медіавіконце: дитячі журнали, енциклопедії». Окрім того, включено низку медійних завдань до текстів різних видів.

У реалізації всіх змістових ліній задіяно *стратегії розвитку критичного мислення* молодших учнів у процесі читацької діяльності. Зокрема, їх стимулювання до постановки запитань різного рівня складності; досягнення розуміння того, що на одне запитання можуть бути різні відповіді, у тому числі й помилкові; прийоми вдумливого читання (прогнозування подій, персонажів, знаходження важливих для розуміння тексту висловів, речень, пошук і пояснення причинно-наслідкових і часових зв'язках, знаходження і пояснення порівнянь, здійснення структурного аналізу тексту тощо).

Обов'язковими у кожному розділі є завдання на встановлення зв'язку прочитаного з особистим досвідом учнів, усвідомлення читачами того, що інформація може бути корисною і шкідливою, визначення власної позиції щодо подій, вчинків тощо.

РОЗРОБЛЕННЯ МЕТОДИЧНИХ ПОСІБНИКІВ З ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ ЛІЦЕЇВ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

Семко Л. П.,

*науковий співробітник відділу математичної
та інформатичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Навчання інформатики має велике значення для реалізації потенціалу загальної середньої освіти і змінюється в умовах фундаменталізації змісту освіти, що, у свою чергу, впливає на методичну систему навчання інформатики. Нині стає все більш зрозуміло, що в курсі інформатики необхідно освоювати не лише часткові аспекти прикладної спрямованості, а й формувати загальні основи взаємодії з інформаційними технологіями, узагальнені методи і засоби.

Сьогодні методична система навчання інформатики в старшій школі динамічно змінюється, прагнучи забезпечити максимальне досягнення учнями особистісних, предметних і метапредметних освітніх результатів нової концепції Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постійний пошук найбільш вдалої методики в останні роки тісно пов'язаний з розвитком засобів інформаційних технологій, які, за результатами дидактичних і психолого-педагогічних досліджень, мають найбільший потенціал [1, с.76].

Навчання інформатики учнів загальноосвітніх навчальних закладів нині ґрунтується на компетентнісному підході, відповідно до якого кінцевим результатом навчання мають стати предметна інформаційно-технологічна компетентність та ключові компетентності (відповідно до Концепції «Нова українська школа»), зокрема інформаційно-комунікаційна, навчальна, комунікативна, математична, соціальна, громадянська, здоров'язбережувальна тощо. Ці компетентності мають бути сформовані на основних набутих у процесі навчання знань, умінь і навичок, досвіду навчальної та життєвої діяльності, вироблених ціннісних орієнтацій, позитивної мотивації.

Сучасні зміни змісту та структури загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують оновлення всіх складових навчально-виховного процесу. Зрозумілим є й постійне оновлення методичних розробок. Нині настала потреба шукати нові концептуальні підходи до методики навчання користування програмними засобами і необхідність змін у підходах до викладання загальних принципів побудови й функціонування ІКТ. Головним має стати не знання, як виконати ту чи іншу операцію, а розуміння її сутності. Це дозволить учням у подальшій своїй діяльності досить швидко й безболісно на базі такого роду знань і навичок сформувати навички роботи зі спеціалізованим програмним забезпеченням, необхідним у професійній діяльності саме на поточний момент, а потім і оволодіти його наступними модернізаціями або різновидами. Тобто потрібно вчити не тому, які кнопки натискати, а формувати загальні концепції, змістові уявлення про роботу з програмним забезпеченням, що й буде реалізовувати фундаменталізм інформатики в поглибленому шкільному курсі [2, с.5].

Модель методичного посібника відображає в собі спроектовані дидактичні основи навчання, методичні напрями оптимального використання змісту підручника, озброєння вчителя сучасними прийомами і методами проведення уроку, забезпечує цілісне бачення вчителем методичної системи вивчення інформатики.

Основними завданнями для розробки методичного посібника з інформатики для вчителя є:

- надати методичну допомогу вчителям, які викладають курс інформатики в сучасних умовах;
- ознайомити з методикою технологічного навчання на уроках інформатики;
- допомогти у постановці методичних цілей формування інформаційно-технологічних умінь під час вивчення окремих тем курсу;
- допомогти в узагальненні змісту певної теми, тобто виділення інформаційно-технологічних умінь, знань та навичок, які необхідні для опанування інформаційних технологій;
- ознайомити з методичними прийомами проведення уроків інформатики;
- узагальнити шляхи творчої педагогічної діяльності на уроках інформатики;

- забезпечити зведення значної кількості інформації у систему (для формування знань і умінь);
- відобразити систематичність, послідовність, логічність викладу матеріалу курсу інформатики.

Ці завдання й були враховані під час розробки посібників з інформатики для ліцеїв на рівні стандарту.

Література.

1. Семко Л. Методичні підходи до вивчення інформатики в основній школі / Н. Самойленко, Л. Семко./ Наукові записки. Випуск 7 – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 2. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В.Винниченка, 2015. – С. 76-82.

2. Лапінський В. В., Семко Л. П., Семененко І. М. «Інформатика 9»: методичний посібник; – К., ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. – 64 с.

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА ФУНКЦІЯ ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ (ГІМНАЗІЇ)

Сіпій В. В.,

*кандидат педагогічних наук,
науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Під час дослідження [1] виявлено, що для формування політехнічного складника предметної компетентності учнів основної школи з фізики необхідно забезпечити вчителя засобами для організації та управління процесом навчально-пізнавальної діяльності, а школярів – засобами учіння, які стимулюють, активізують самостійну діяльність на уроках та дома, сприяють підвищенню ефективності навчання в цілому і забезпечують особистісний розвиток учня.

Можливим ефективним засобом формування політехнічного складника предметної компетентності з фізики є підручник [2; 3]. Підручник відповідає навчальній програмі з фізики для основної школи, затвердженій Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України (наказ МОН молоді та спорту України від 06 червня 2012 р. №664). Головною метою даного підручника є сприяння розвитку учнів засобами фізики, формуванню в них предметної компетентності на основі фізичних знань, наукового світогляду й відповідного стилю мислення, розвитку експериментальних умінь, дослідницьких навичок, творчих здібностей і схильності до креативного мислення, усвідомлення необхідності вивчати фізику для розуміння навколишнього світу.

Аналіз існуючих тенденції розвитку сучасної шкільної фізичної освіти показав, що саме курс фізики основної школи є тією важливою ланкою, що забезпечує свідомий вибір школярами профілю у старшій профільній школі та сприяє їхньому професійному визначенню.

Вихідними положеннями при розробці науково-методичного забезпечення в основній школі стали дидактичні принципи, визначені спільно із співавторами під час попередніх досліджень структури та змісту навчання фізики, що визначають систему правил відбору змісту та розроблення структури навчального матеріалу (зокрема, науковості та фундаментальності, доступності, вмотивованості та неперервності фізичної освіти, генералізації знань, відповідної завершеності курсу в основній школі (базовий курс), гуманізації та гуманітаризації освіти тощо).

Так, обрана нами логічна структура і змістове наповнення підручників фізики для основної школи визначається тими принципами, які закладені в методику формування політехнічного складника предметної компетентності учнів основної школи з фізики.

Рациональна самоорганізація, вмінням учня без систематичного зовнішнього контролю, без допомоги та стимуляції з боку вчителя, самостійно та раціонально організовувати і проводити

свою навчальну діяльність щодо здійснення прийнятої мети навчання. Отже, можна зробити висновок, що розумне (раціональне, оптимальне, ефективне) навчання має бути навчанням самоорганізації, і в процесі оволодіння засадами самоорганізації учні мають навчатися самі (тобто самостійно), а учитель має лише ставити перед ними загальні цілі навчання та надавати необхідну допомогу.

Вибір професії – одне з найважливіших стратегічних рішень у житті людини і складна комплексна проблема. Це складний акт самовизначення, свідомого вибору суб'єктом життєвої позиції, яка стає вирішальним чинником у виборі способів розв'язання тих чи інших життєвих проблем. У підлітковому віці школяр робить попередній вибір професії – сортування різних видів діяльності та їх оцінка з точки зору інтересів, здібностей, системи цінностей особистості. Це інтереси, які спрямовані на оволодіння знаннями з професії, розуміння її суті, оволодіння не тільки практичними, але і теоретичними основами професії. Чим сильніше виражений професійний інтерес, тим глибша потреба в оволодінні знаннями з конкретної професії. У зв'язку з цим підручник містить так звану «професійну інформацію»: про застосування фізичного знання у виробництві та побуті, про світ професій та роль фізичних знань для фахівців різних спеціальностей, що є ефективним способом формування політехнічного складника предметної компетентності учнів основної школи з фізики.

Література.

1. Сіпій В. В. Готовність випускників основної школи до професійного самовизначення за результатами педагогічного експерименту / В. В. Сіпій // Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній та професійній освіті: збірник матеріалів VI-ї Міжнародної науково-практичної онлайн конференції, м. Кропивницький, 19-20 квітня 2018 р. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018.– С. 20-22.
2. Фізика: підручник для 7-го класу загальноосвітніх навчальних закладів/ М. В. Головки, Т. М. Засєкіна, Д. О. Засєкін, В. В. Сіпій та ін.–К. : Педагогічна думка, 2015. – 248 с.
3. Фізика: підручник для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів/ М. В. Головки, Л. В. Непорожня, Ю. С. Мельник, В. С. Коваль, В. В. Сіпій –К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – 322 с.

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ, НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Скрипник Н. І.,

кандидат філологічних наук,

завідувач кафедри української філології

КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,

м. Вінниця, Україна

Сучасний підручник покликаний комплексно реалізовувати розвивальну домінанту освіти XXI століття, виховувати прагнення до самоосвіти й саморозвитку, вчити критично мислити, використовувати отримані знання й вміння для креативного розв'язання проблем, сприяти інтеграції отриманих знань.

Новітній підручник – це книга, яку передусім цікаво читати, вона зрозуміла при вивченні та має сучасний дизайн. Підручник залишається важливим джерелом знань, носієм змісту освіти та засобом навчання, що сприяє засвоєнню навчального матеріалу. Головна специфіка підручника полягає в тому, що, крім знань, цінностей, методів, у ньому має бути подано апарат контролю, що забезпечує зворотний зв'язок у освітньому процесі [1; 5].

До сучасного підручника висувається низка методичних вимог, зокрема: комплексність представлення навчального матеріалу; організація методичної системи типів вправ, завдань; функціональність і послідовність у застосуванні наочності; орієнтованість підручника на максимум самостійної роботи; наявність культурного, мовного і мовленнєвого компонента.

Стиль викладу матеріалу, завдань, звернень тощо у підручнику має бути позитивним, не пригнічувати психологічно особистість здобувачів освіти.

Найвагомішим є принцип доступності всіх видів тексту, дотримання вимог до критеріїв складності навчального матеріалу, в тому числі складності текстів підручника.

Навчальні завдання у підручниках повинні поділятися на репродуктивні, продуктивні та відкриті [2, с. 61].

Критичне мислення має втілюватись на рівні підходу в усі предметні підручники. Тому підручники мають містити суперечливі та дискусійні питання, а організація навчання предметів має передбачати застосування прийомів формування та розвитку критичного мислення студентів. Відповідно інтерактивні технології найкраще будуть стимулювати розвиток творчості, ініціативності, самостійності в процесі навчання.

Ілюстративний матеріал як структурний компонент сучасного підручника покликаний реалізувати провідні функції навчальної книги: інформаційну, розвивальну, виховну, формуючу.

«Стратегія створення підручника як компонента науково-методичного забезпечення цілісного змісту освіти» [4] передбачає творчу співпрацю його автора з читачами, метою якої є виявлення труднощів, які вони зазнають у роботі з підручником.

Підручник – опора викладача (вчителя) при розробленні складових педагогічного процесу на всіх його стадіях – від розроблення його задуму до його вирішення [3].

Отже, новітні підручники мають як забезпечувати формування цілісної лінгвістичної наукової картини світу в студентів на основі системних, інтерактивних знань, так і готувати особистість до адаптації в сучасному глобальному інформаційному і комунікативному просторі.

Література.

1. Корнєєв В. П. Конструювання підручників для профільної школи / В. П. Корнєєв // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С. 237–241.
2. Ляшенко О. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання / О. Ляшенко // Підручник ХХІ століття, – 2003, №№ 1-4., січень-грудень. – С. 60-65.
3. Розенберг Н.М. Учебник для средних ПТУ: структура, содержание, пути совершенствования / Н.М. Розенберг.: Метод. пособие. – М. : Высш. шк., 1986. – 127 с.
4. Сігіда Т. В. Стратегія створення підручника як компонента науково-методичного забезпечення цілісного змісту освіти [Текст] / Т. В. Сігіда // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – С. 73-79.
5. Топузов О. М. Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника / О. М. Топузов. – 2014. – Вип. 14. – С. 12–21.

ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС «РОСІЙСЬКА МОВА І ЛІТЕРАТУРА» ДЛЯ 10 – 11 КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Снегірєва В. В.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин

та зарубіжної літератури,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

Інтеграція мовної і літературної освіти дедалі більше стає провідною тенденцією сучасного викладання предметів мовно-літературного циклу. Створений співробітниками відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури курс «Російська мова та література» для 10-11 класів шкіл з російською мовою навчання спрямований на розвиток особистості учнів, формування предметної (філологічної) і ключових компетентностей, які сприятимуть ефективній соціалізації старшокласників.

Головним методологічним принципом курсу є його *комунікативна практична спрямованість*. Формування комунікативної компетентності в контексті цієї програми передбачає вдосконалення володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, цілеспрямоване підвищення культури усного та писемного мовлення, розвиток умінь вибирати ефективні моделі спілкування, оцінювати власне мовлення і бути готовим до його осмисленої корекції. Зміст навчання реалізується за допомогою мовленнєвої, мовної, літературної та соціокультурної ліній, які поєднуються у цьому курсі шляхом діяльнісно-компетентнісного підходу та принципу текстоцентризму.

Матеріал *мовленнєвої лінії*, дібраний в основному із художніх та публіцистичних творів, забезпечує формування та вдосконалення умінь і навичок за основними видами мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння та письма, необхідних для сприйняття, розуміння та інтерпретації мовлення і для створення власних висловлювань.

Акцент у реалізації *мовної лінії* робиться на підвищенні уваги до функціональної значущості кожної одиниці тексту, до їх стилістичних, зображально-виражальних можливостей у мовленні; на комунікативній доцільності, доречності їхнього використання. У процесі роботи розвиваються вміння здійснювати мовленнєвий самоконтроль, аналізувати мовні засоби з точки зору їх ефективності в досягненні поставлених комунікативних завдань відповідно до мовленнєвої ситуації і сфери спілкування.

Для реалізації *літературної лінії* у програмі відведено окремі години. Твори, рекомендовані до вивчення, відбиралися з урахуванням близької сучасним учням проблематики, їх культурологічної і художньо-естетичної цінності. Водночас не ставилось за мету розкрити все різноманіття літературного процесу певного періоду, перевага надавалася вершинним творам російської літератури. Вони представлені в програмі на основі історико-літературного принципу, однак учитель може аналізувати пропоновані твори в тому порядку, який співвідноситься з завданнями певної теми інтегрованого курсу. Розподіл годин у програмі, в тому числі і на текстуальне вивчення творів, є орієнтовним.

Робота над матеріалом *соціокультурної лінії* покликана сприяти формуванню толерантності як в міжнаціональному, так і в міжособистісному спілкуванні, допомагати учням визначати комунікативні стратегії своєї діяльності з урахуванням віку, статі та соціального становища.

Важливим аспектом реалізації соціокультурного компоненту є засвоєння відображених у мові та літературі понять, ціннісно значущих для кожного народу (сім'я, рідний край, рідна мова, природа, дружба, любов та інш.), що містять як універсальний компонент, так і специфічний, який виражає національні особливості мислення та моделей поведінки.

Результати експериментальної роботи довели ефективність запропонованих різноманітних видів роботи, таких, як складання плану, тез, конспектів, підготовка виступів, повідомлень, презентацій, створення резюме, рецензій, реклами, самостійний аналіз тексту, цілеспрямовані виписки, підтримання діалогу, творчі роботи в жанрі есе тощо.

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ: ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ

Тарара А. М.,

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
завідувач відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

На сучасному етапі промислового розвитку країни наявність ефективного змісту профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування є досить важливим. Це зумовлено тим, що в останні роки згубно вплинули на свідомість батьків і учнів популярні («модні») спеціальності: юрист, економіст і т. ін. Ринок праці перенасичений названими фахівцями, водночас провідні технічні вищі навчальні заклади не мають достатнього вибору серед

абітурієнтів у період вступних іспитів. З метою забезпечення в майбутньому інтенсивного розвитку промисловості України, конкурентоспроможності її товарів на світовому рівні необхідно у закладах загальної середньої освіти здійснювати профільне навчання технологій, яке б сприяло свідомому вибору учнями вищих навчальних закладів інженерно-технічного спрямування і готувало до оволодіння необхідними для учнів і країни професіями. Профільне навчання старшокласників за інженерно-технічним спрямуванням є перспективним і надзвичайно важливим з погляду забезпечення інженерно-технічного майбутнього України й одним із пріоритетних завдань національної ваги.

Профільне навчання технологій у старшій школі здійснюється за змістом профільних предметів і спецкурсів. Профільні предмети призначені для реалізації цілей, завдань і змісту кожного конкретного профілю, які вивчаються глибше і ширше, ніж це передбачено освітнім стандартом. Спецкурси мають забезпечувати поглиблене й розширене вивчення змісту окремих розділів профільних предметів, можуть містити додаткові споріднені розділи, зміст яких орієнтує учнів на комплекс можливих професій у руслі обраного профілю навчання тощо.

Ураховуючи зазначене вище, автором розроблено навчальну програму профільного предмету «Технічне проектування» для учнів 10 і 11 класів, яка розміщена на сайті МОН України [1,2]. В ній передбачено навчальний матеріал для профільного навчання технологій, який забезпечить: чітке уявлення учнів щодо процесу проектування нових технічних об'єктів; розвиток творчих здібностей учнів; формування певного рівня проектно-технологічної компетентності; орієнтацію на свідомий вибір своєї майбутньої професії інженерно-технічного спрямування.

Однак, один лише профільний предмет «Технічне проектування» не може охопити й розкрити всі питання, що стосуються процесу створення виробу від ідеї до її реалізації у готовому продукті, забезпечити розвиток конструкторських здібностей учнів, формування проектно-технологічної компетентності на високому рівні. Тому вчитель має використовувати спецкурс, зміст якого відповідає змісту профільного предмета. На виконання зазначеної вище педагогічної умови автором створено спецкурс «Проектування і конструювання об'єктів техніки», в якому розширено коло питань щодо процесу проектування технічних об'єктів, розглянуто широкий діапазон важливих питань конструювання об'єктів фахівцями й учнями, розвитку конструкторських здібностей учнів [2,3].

Вивчення стану профільного навчання технологій у закладах загальної середньої освіти показує, що технологічний профіль обирає недостатньо велика кількість шкіл. Крім того, в школах технологічного профілю часто не проводяться заняття з використанням профільного предмета і спецкурсу в комплексі за браком відповідних навчальних годин. Тому є випадки, коли у процесі профільного навчання технологій школа віддає перевагу використанню одного лише спецкурсу інженерно-технічного спрямування. Використовують ці спецкурси також і школи, в яких технологічний профіль відсутній. З урахуванням зазначеного вище, важливим є здатність змісту спецкурсу забезпечувати багатоцільове його використання: в комплексі з профільним предметом в школах, які обрали технологічний профіль, і незалежно від нього в школах, які технологічного профілю не мають. Тому зміст спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» автором спроектовано так, щоб він міг забезпечувати формування проектно-технологічної компетентності учнів, творчого технічного потенціалу, свідомого вибору своєї майбутньої професійної діяльності інженерно-технічного спрямування у випадку самостійного його використання у навчальному процесі (тобто, незалежно від профільного предмету).

Література.

1. Тарара А. М., Вдовченко В. В. Інноваційність профілю навчання старшокласників «Технічне проектування». // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М. Т. – Умань: П. П. Жовтий О. О., 2010. – Ч. 3. – С. 102 – 107.
2. Тарара А.М. Дидактичні особливості проектування змісту технологічного профілю навчання на засадах системного підходу / А.М. Тарара, М.К. Самохін, І.А. Сушко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. Ред. – О.М. Топузов]. – К.: Педагогічна думка, 2018. – Вип. 21.– С. 388-404.

3. Тарара А.М., Сушко І.А. Науково-методичне забезпечення основних складових змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї / А.М. Тарара, І.А. Сушко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. Ред. – О.М. Топузов]. – К.: Педагогічна думка, 2018. – Вип. 20. С. 436–447.

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ ДІАЛОГУ В НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ

Тарасенкова Н. А.,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри математики та МНМ,*

*Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
м. Черкаси, Україна*

Виклад нового матеріалу на уроках математики найчастіше здійснюється в монологічній формі, текст якого нерідко є ідентичним навчальному тексту підручника. Проте добре відомо, що ефективність монологічного викладу значно зростає в разі його діалогічності, тобто при побудові монологу у формі запитань, відповіді на які дає сам доповідач. А це означає, що навчальні тексти підручника вкрай необхідно будувати, якщо не повністю в діалогічній формі, то хоча б з елементами діалогу [1].

Виклад в запитаннях і відповідях, з одного боку, можна розглядати як реалізацію проблемного методу навчання. Але з іншого боку, постановка кожного нового питання при певних обставинах може бути абсолютно не пов'язана зі створенням проблемної ситуації. Це відбувається тоді, коли навчання спрямовано на розкриття внутрішніх зв'язків, залежностей, зумовленості тощо елементів математичного змісту, який треба донести до учнів [2]. У цьому випадку створення суперечностей, властивих проблемному методу, не є необхідним. Кожне таке питання розглядається нами як орієнтир пізнавального процесу, але не як бар'єр, який необхідно подолати, щоб пізнати. Запитання, спрямовані на розкриття причинно-наслідкових зв'язків, стають у такий спосіб ланцюжком віх пізнання, виступають стимулятором і регулятором пізнавальної активності школярів. Якщо до того ж в учнів сформовано загальне уявлення про предмет вивчення і актуалізовані базові знання, то виклад в запитаннях і відповідях забезпечує достатні умови для прогностичної діяльності школярів.

Постійно вдаючись до запитань у ході викладу, вчитель може цілеспрямовано формувати в учнів у тому числі й уміння самостійно формулювати запитання, бачити проблеми і тим самим розвивати наукове мислення учнів. Кожне нове запитання, зумовлене логікою пізнання і сформульоване учнями самостійно, може стати стимулом до прояву його активності на найвищому, навчально-креативному рівні [3].

Для досягнення високої результативності канва викладу має створюватися на основі логіко-математичного структурування навчального змісту, а конкретна система запитань – на основі методичного структурування навчального матеріалу. До системи запитань для викладу доцільно включити:

1) запитання-цілі – запитання, відповіді на які будуть містити математичні факти, що встановлюються, або склад дій способу діяльності;

2) систему навідних запитань: а) запитання-роз'яснення – запитання, відповіді на які будуть містити пояснення смислу встановлюваного факту; б) запитання-обґрунтування – запитання, відповіді на які будуть містити обґрунтування необхідності встановлення факту.

У відповідях на запитання в ході викладу, як правило, реалізуються такі форми пояснення, як опис, пояснення або обґрунтування [4]. При конструюванні відповіді на кожне таке запитання необхідно враховувати наступне: а) важливість відповіді для досягнення цілей викладу; б) доцільність тієї чи іншої глибини і ступеня обґрунтованості відповіді; в) можливість учнів самостійно отримати результат заданої якості; г) доцільність самостійного пошуку відповіді; д) можливість інших способів організації пошуку відповіді.

Система запитань і відповідей на них повинна сприяти реалізації кожного структурного компонента дидактичного циклу викладу нового матеріалу [5].

Література.

1. Tarasenkova N. Peculiar Features of Verbal Formulations in School Mathematics / N. Tarasenkova // Global Journal of Human-Social science : G : Linguistics & Education. – Vol. 14. – Issue 3. – Version 1.0. – Global Journals Inc. (USA), 2014. – P. 61-67.
2. Бурда М. І. Геометрія : [підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закладів; академічний та профільний рівні] / М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова, І. М. Богатирьова, О. М. Коломієць, З. О. Сердюк. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2013. – 304 с.
3. Tarasenkova N. A. The theoretic-methodical principles of using of the sign and symbolic means in teaching mathematics of the basic school students: [thesis], Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy. – Cherkasy, 2003. – 630 p.
4. Сохор А. М. Объяснение в процессе обучения: Элементы дидактической концепции. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
5. Тарасенкова Н. А. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях лекционно-практической системы обучения математике в школе: дис. канд. пед. н. : 13.00.02 / Тарасенкова Нина Анатольевна. – Киев, 1991. – 211 с.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА

Тишковець М. Д.,

*молодший науковий співробітник відділу профільного навчання,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Реформування загальної середньої освіти в Україні передбачає модернізацію змісту освіти, що має ґрунтуватися на компетентнісному підході. Вимога формувати ключові компетентності учнів досягається за умови відповідної організації освітнього процесу. Підручник був, є і залишається дидактичним засобом, якому належить певна роль у цьому процесі. Наукові публікації науковців, які одночасно є авторами підручників, свідчать про те, що підручник дійсно є засобом, за допомогою якого формуються компетентності учнів. Однак, більшість статей присвячені підручнику відповідного предмета і його особливостям у формуванні саме предметної компетентності. Формування ключових компетентностей засобами підручника сьогодні розглядається не як теоретична можливість, а як обов'язкова його функція. Ця вимога включена до інструктивно-методичних матеріалів для проведення експертиз електронних версій проєктів підручника. Експерти мали виявити чи забезпечує підручник формування ключових компетентностей, чи містить завдання, які найбільш сприяють формуванню компетентностей, чи мотивує до навчання; оцінити ці параметри відповідною кількістю балів й обґрунтувати їх письмово. Експертні висновки доступні для перегляду на сайті Інституту модернізації змісту освіти, який відповідальний за проведення конкурсів.

Результати аналізу експертних висновків засвідчують, що у всіх підручниках закладені можливості формування ключових компетентностей. Це підтверджується якістю пізнавально-інформаційних текстів підручників і наявністю компетентнісно орієнтованих завдань. Найвищі бали мають підручники з української мови й літератури. Досить високі можливості у підручників з історії й математики. Проте, комплексно проблема формування ключових компетентностей засобами підручника не вирішується. Кожен підручник традиційно висвітлює свій предметний зміст. На нашу думку, цю проблему можна вирішити у такий спосіб: розробити більш чіткі критерії, за якими оцінювати можливість формування ключових компетентностей засобами підручника. Серед нинішніх критеріїв є певні дублюючі. Більшість експертів, оцінюючи рукописи підручників за параметром 1. «Відповідність змісту підручника Державному стандарту базової і повної загальної середньої освіти» і параметром 2. «Відповідність змісту підручника очікуваним результатам, визначеним Типовою освітньою/навчальною програмою», надавали розгорнуті обґрунтування щодо можливостей підручника у формуванні предметної і ключових компетентностей, оскільки і державний стандарт освіти, і навчальні програми містять вимоги й опис процедур, за якими у ході освітнього процесу мають

формуватися ключові компетентності. Виявлення компетентнісного потенціалу підручника за параметром 8. «Забезпечення формування ключових компетентностей, визначених Законом України «Про освіту», засобами підручника» здійснювалось практично за аналізом наявності в підручнику інформаційно-пізнавального матеріалу та практико-спрямованих завдань, що, в свою чергу, дублює наступні параметри: 11. «Наявність різноманітних вправ і завдань, розроблених з урахуванням засад педагогіки партнерства, що передбачає: співпрацю, співтворчість між учнями та вчителями; критичне осмислення ситуацій; ситуацій вибору і відповідальності; творче застосування набутих умінь» і 12. «Наявність завдань, пов'язаних з реальними життєвими потребами». Отже, ми маємо проблему в співвідношенні загального (параметри 1, 2, 8) і конкретного (параметри 11, 12 та інші). Окрім того, оцінки експертів залежали від «кількості» ключових компетентностей, що формуються засобами підручника. Вимога «Забезпечення формування ключових компетентностей, визначених Законом України «Про освіту», засобами підручника» не може рівнозначно поширюватися на підручники з різних предметів – кожен предмет має свій потенціал і можливості, які диференціюються за рівнем формування тієї чи іншої ключової компетентності.

І в той же час поза увагою залишається те, що у змісті підручника, орієнтованого на розвиток ключових компетентностей учнів, повинні знайти відображення такі процедури навчання, як з'ясування значущості й необхідності вивчення того чи іншого питання, постановка завдань, організація освітньої ситуації, подання необхідної інформації у доречному співвідношенні предметного й міжпредметного, теоретичного й прикладного характеру. Існування обґрунтованої концепції підручника, яка проявляється у його змісті, структурі, методичній системі й художньому оформленні. Ключову роль у підручнику має відігравати система (саме система) завдань, що включає запитання й опис проблем, які спонукають до їх розкриття як у традиційний, так і в інноваційний, вільний для можливості виявлення ініціативи, спосіб/способи вирішення проблеми. Побудова текстів компетентнісно орієнтованого підручника має бути не так в констатувальному, «готовому» й деталізованому описі, як у надані можливостей учням самостійно робити аналіз, узагальнення і систематизацію. Немало важливими є елементи підручника, спрямовані на закріплення знань, можливості їх застосування в нових ситуаціях, що потребують самостійних досліджень, пошуку інформації тощо. Компетентнісний підхід в підручнику проявляється розстановкою акцентів на способи діяльності учнів і створенням умов для особистісного розвитку учнів. У рамках компетентнісного підходу якісно виокремлюється діяльнісна функція підручника як інструменту управління навчально-пізнавальною діяльністю учня. Діяльнісна функція підручника може реалізовуватися через текст, а саме через участь учня в діалозі з автором або персонажами підручника, зіставлення різних точок зору і підходів, можливості виявити оціночну позицію до матеріалу, рефлексивного осмислення прочитаного. А також через систему завдань, які спонукають отримання учнем освітнього результату.

Щоб підручник дійсно виконував функції засобу формування ключових компетентностей, потрібно ще на етапі формування змісту навчальних предметів розподілити ключові компетентності, які найефективніше можуть формуватися відповідним предметом. Сформулювати очікувані результати, які свідчать про сформованість ключових компетентностей, і на їх основі розробляти систему підручників. Ефективність таких підручників визначатиметься не лише їхніми внутрішніми параметрами, а й тим, як вони використовуються учнем і вчителем у спільній освітній діяльності. Підручники з різних предметів повинні бути взаємопов'язані між собою й доповнювати один одного у формуванні ключових компетентностей.

РОЛЬ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА У СИСТЕМІ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

Трубочева С. Е.,

кандидат педагогічних наук,

завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,

Інституту педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

Основною метою шкільної освіти є створення розвивального освітнього середовища, що забезпечує активну діяльність учня, спрямовану на формування в нього готовності й здатності до

безперервної освіти. До компонентів освітнього середовища можна віднести: суб'єкти освітнього процесу (учні та вчитель, а також їхні відносини), об'єкти, що становлять матеріально-технічну базу освітнього процесу, включаючи різні навчальні матеріали, в тому числі навчально-методичні комплекти, навчальні педагогічні технології, систему організації, управління і контролю за навчально-виховним процесом.

В умовах реалізації особистісно-орієнтованої парадигми освіти, що враховує потреби кожного учасника освітнього процесу, більш затребуваними стають технології навчання, що дозволяють диференціювати та індивідуалізувати навчальний процес, побудувати індивідуальну освітню траєкторію. Наприклад, моделювання комфортного інформаційно-освітнього середовища, модульна освіта, навчання у різнорівневих і різновікових групах, в поліетнічних класах і в умовах інклюзивної освіти, мережеві системи навчання, дистанційне навчання та ін. Під інформаційно-освітнім середовищем розуміють системно організовану сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, нерозривно пов'язану з людиною як суб'єктом освітнього процесу. Сучасне інформаційно-освітнє середовище навчального закладу включає: комплекс інформаційних освітніх ресурсів, у тому числі цифрові освітні ресурси, сукупність технологічних засобів інформаційних і комунікаційних технологій: комп'ютери, інше ІКТ обладнання, комунікаційні канали, систему сучасних педагогічних технологій, що забезпечують навчання в сучасному інформаційно-освітньому середовищі. Однак, при цьому не втрачає своєї актуальності використання навчально-методичних комплектів, які створюються з урахуванням досягнень сучасної методичної науки та мають потенціал для створення інформаційно-освітнього середовища, для забезпечення диференціації та індивідуалізації навчального процесу. До їх складу можуть входити і компоненти, що традиційно видаються на паперовому носії (підручник, книга для вчителя, робочі зошити), і мультимедійні програми, навчальні комп'ютерні програми, електронні підручники. Очевидно, що з появою нових технічних можливостей, спектр електронних компонентів, що дозволяють розширювати інформаційно-освітнє середовище і формувати навички інформаційної культури в учнів, буде збільшуватися.

У рамках сформованої предметної структури шкільної освіти найбільш істотними визнаються питання систематичного викладу змісту навчального предмету й організації навчальної діяльності школярів у руслі досліджуваного предмета. Основним засобом систематичного викладу змісту предмета є підручник, який потрапляє безпосередньо в руки учня і є керівництвом до дії для вчителя. Той факт, що організовується державна експертиза підручників з усіх навчальних предметів, що вивчаються у школі, свідчить про визнання підручника як найбільш значимої складової навчальних матеріалів, що використовуються в освітньому процесі [1; 2; 3]. Саме у підручнику викладається ретельно відібраний зміст навчального предмета, задається послідовність вивчення навчального матеріалу і способи організації діяльності учнів. Підручник пропонує розгорнуту програму навчально-виховної роботи, побудовану з урахуванням загальнодидактичних і методичних принципів, вимог до процесу навчання, які представлені в концепції курсу і робочій програмі, а потім деталізовані в книзі для вчителя. Разом з цим у підручнику в тому чи іншому вигляді представлені всі компоненти системи навчання, а саме цілі, зміст, методи і прийоми, а також позначені зв'язки з іншими засобами навчання: робочим зошитом, навчальною комп'ютерною програмою. Формуючи інформаційно-освітнє середовище за допомогою безконтрольного його розширення за рахунок доступних інформаційних ресурсів, слід пам'ятати і про інформаційну безпеку школяра. Підручник у цьому сенсі можна вважати відносно захищеним і стабільним елементом освітнього середовища, в який закладаються тільки перевірені традиціями і досвідом духовні цінності та моральні орієнтири. Найбільш доцільним, повним і прагматичним слід визнати той підручник, який поєднує кілька функцій: навчальну, виховну, мотиваційну, комунікативну, інформаційну, контролюючу, які забезпечуватимуть ефективне функціонування освітнього середовища.

Література.

1. Засекіна Т. М. Відповідність проекту підручника цілям і завданням освіти. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. К. : Педагогічна думка, 2016. Вип. 16. С. 167–177.
2. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 2. С. 146–157.

3. Топузов О. М. Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. К. : Педагогічна думка, 2012. Вип. 12. С. 241–247.

ЗНАЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА У ПРОЕКТУВАННІ ЗМІСТОВОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

Трубачева С. Е.,

*кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Замаскіна П. І.,

*директор гімназії №290,
м. Київ, Україна*

Освітнє середовище навчального закладу розглядається як сукупність чинників, що визначають зміст і технології навчання та розвитку особистості, зокрема організаційно-педагогічні, соціокультурні, економічні, які впливають на освіту, інформаційний базис, тип міжособистісних відносин, способи взаємодії особистості з навколишнім середовищем. Проект освітнього середовища передбачає його структурно-системне представлення, яке відображає взаємозв'язок основних компонентів, зумовлений метою, цілями і завданнями освітнього процесу. У зв'язку з цим особливого значення набуває питання структури освітнього середовища та ролі шкільного підручника у проектуванні його основних складників [7; 8].

Проектування змістового складника освітнього середовища гімназії, його структуризація, формування та відбір здійснюється на основі загальнодидактичних принципів і критеріїв відбору з урахуванням специфіки кожної освітньої галузі й особливостей навчальних предметів. На сучасному етапі розвитку змісту шкільної освіти пріоритетного значення набуває навчальний матеріал, який, по-перше, сприяє формуванню у школярів активної соціальної позиції, готовності постійно навчатися, здатності адаптуватися до умов суспільного життя, готовності брати на себе відповідальність тощо. По-друге, актуальності набуває навчальний матеріал, який забезпечує опанування школярами усного і писемного спілкування, оволодіння кількома мовами, формує в учнів готовність розуміти несхожість людей, поважати їхню мову, релігію, культуру, будувати стосунки з іншими людьми на засадах взаємоповаги, співробітництва та підтримки. По-третє, підвищується роль метазнань у змісті шкільної освіти, акцентується увага на необхідності оволодіння різними способами пізнавальної діяльності. Значна увага також приділяється методам рефлексійного мислення. По-четверте, особливого значення в змісті шкільної освіти набувають уміння здобувати, осмислювати і використовувати різноманітну навчальну інформацію, оволодіння інформаційними технологіями.

Підручник розглядається як центральний і системоутворювальний елемент відкритої інформаційної системи освітнього середовища, що забезпечує освоєння змісту освіти шляхом комплексного поєднання з навчально-методичними комплектами із застосуванням мультимедійних технологій для інваріантної та варіативної складових змісту освіти. Якісний підручник має сприяти реалізації таких важливих напрямів удосконалення процесу навчання, як добір дидактично доцільного та обов'язкового для засвоєння всіма учнями навчального матеріалу, виявлення оптимальних способів його подання, організація навчальної діяльності, розвиток пізнавального інтересу учнів і сприяння формуванню в них універсальних освітніх результатів — навчальних компетентностей. Підручник слугує не лише джерелом інформації для учнів, але і дозволяє спрямувати й організувати шлях пізнання досліджуваних предметів та явищ, забезпечити фундаментальне і вмотивоване розкриття навчального змісту, спонукає учня до самостійності, розвиває потребу до подальшої самоосвіти й використання різноманітних джерел інформації освітнього середовища [1; 3; 4; 5; 6].

Основні параметри, що характеризують підручник: відповідність змісту державному освітньому стандарту; забезпечення компетентісно спрямованого змісту освіти (в основу підручника закладено програмний зміст освіти з орієнтацією на формування та розвиток універсальних знань, загальнонавчальних умінь, розвиток предметних і ключових компетентностей); урахування специфіки предмета, його міжпредметної, метапредметної складових та можливості розширення підручника засобами освітнього середовища.

Підручник має забезпечувати будь-який бажаний рівень вивчення навчального предмета, а не бути розрахованим на середнього учня. Відповідно, спосіб викладення навчального матеріалу, організація навчальних текстів, системи вправ і тестів, довідникову інформацію слід орієнтувати на можливість вибору учнем шляху засвоєння поданого матеріалу на різних рівнях.

Усі знання у підручнику мають розкриватися відповідно до сучасного рівня розвитку науки, техніки та культури в обсягах, які чітко враховують вікові можливості школярів, передбачені навчальною програмою, орієнтовані на практичні результати, формування особистісного досвіду навчальної діяльності та розвиток загальної здатності до навчання.

Зміст підручника має бути діяльнісно орієнтованим і відображати всі компоненти змісту освіти, які спрямовують учнів на навчально-інформаційну, рефлексивну, творчу, комунікативну, емоційно-ціннісну, оцінну діяльність через залучення учнів до активної взаємодії зі структурними елементами навчального середовища [1; 2; 3; 5].

У процесі проектування змістового складника освітнього середовища гімназії акцент має бути зроблений на необхідності оволодіння підлітками такими групами умінь: соціально-організаційні – цілепокладання, планування, структурування, коригування своєї діяльності; предметні – наявність фундаментальних наукових знань і практичних умінь; пошуково-дослідницькі – уміння знаходити інформацію, визначати цінність отриманих знань, використовувати їх в особистих цілях для побудови індивідуальної освітньої траєкторії; комунікативні – уміння, засновані на знанні законів спілкування, психології міжособистісної взаємодії в діяльності, досвід, набутий у процесі навчальної та проектної діяльності; мотиваційно-ціннісні – уміння та прагнення учня усвідомити взаємозв'язок системи цінностей, які мають загальнолюдський, гуманістичний, моральний характер; рефлексивні – уміння робити самоаналіз, вміння ставити цілі, планувати самовдосконалення та саморозвиток з метою формування особистісних якостей; здоров'язберігаючі – наявність знань про здоровий спосіб життя, вміння організовувати свою діяльність щодо вибору освітньої траєкторії відповідно до здоров'язберігаючих принципів.

Реалізації цих аспектів в освітньому середовищі гімназії сприятиме спрямованість підручника на організацію таких видів діяльності підлітків, як: проектна, дослідницька, творча діяльність учня, його участь у діалозі з автором або персонажами підручника, зіставлення різних позицій і підходів, включення оцінювальної позиції стосовно матеріалу, рефлексивне осмислення прочитаного. Результат такої діяльності має передбачати створення учнем відповідної освітньої продукції.

У дев'ятому класі гімназії завершується процес вибору учнями майбутнього профілю навчання, триває формування в них готовності до вибору професії і реалізації шляхів подальшої освіти. І хоча технології профільної орієнтації, спрямовані на надання психолого-педагогічної допомоги учням у прийнятті рішення щодо вибору профілю навчання та створення умов для готовності підлітків до соціального, професійного і культурного самовизначення, загалом реалізуються за рахунок варіативного компонента змісту освіти, шкільний підручник також має значні можливості в цьому аспекті. Так, наприклад, пріоритетами в процесі розроблення підручника для 9 класу є: 1) положення особистісно орієнтованого навчання; 2) систематизація, поглиблення та розширення змісту навчального матеріалу, який має профільну та професійну спрямованість, уникнення стереотипів щодо професійного вибору; 3) індивідуалізація навчально-виховного процесу й підвищення його продуктивності (завдання для нечисленних груп учнів, індивідуальні навчальні проекти, дослідні завдання); 4) забезпечення умов для здійснення учнями професійно спрямованих спроб під час ділових ігор і виконання колективних навчальних проектів.

Література.

1. Засека Т. М. Відповідність проекту підручника цілям і завданням освіти. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. К. : Педагогічна думка, 2016. Вип. 16. С. 167–177.

2. Онищук Л. А. Гуманізація освіти як основна детермінанта розвитку особистості. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 3. С. 102 – 108.
3. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 2. С. 146–157.
4. Топузов О. М. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення. *Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів* : посібник / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. К. : Педагогічна думка, 2016. С. 26–29.
5. Топузов О. М. Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. К. : Педагогічна думка, 2012. Вип. 12. С. 241–247.
6. Трубачева С. Е. Дидактичні особливості компетентнісно зорієнтованого підручника для основної школи. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць К. : Пед. думка, 2016. Вип. 16. С. 424 – 433.
7. Трубачева С. Е. Шкільний підручник у компетентнісно зорієнтованому освітньому середовищі. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. К. : Педагогічна думка, 2015. Вип. 15. Ч.2. С. 300–307.
8. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня : теорія і практика : монографія. К. : Педагогічна думка, 2013. 692 с.

КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА З ТЕХНОЛОГІЙ СУЧАСНОГО ВИРОБНИЦТВА

Туташинський В. І.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Від створення нового покоління підручників і навчальних посібників залежить подальший розвиток освіти, адже саме навчальна книга транслює основний зміст навчання і є складовою педагогічної технології.

Незважаючи на значний науковий доробок у вирішенні психолого-педагогічних проблем підручникотворення і великий досвід створення навчальних книг, в Україні дотепер немає навчальних посібників, які б відповідали викликам четвертої технологічної революції.

Вирішити цю проблему покликаний розроблений нами новий навчальний посібник спецкурсу «Технології сучасного виробництва».

В основу розробленого нами проекту навчального посібника «Технології сучасного виробництва» покладено наступні концептуальні положення:

- Зміст навчального посібника має розкривати технології пріоритетних для інноваційного розвитку України галузей виробництва та знайомити учнів з технологіями 4.0 (інтернет речей, штучний інтелект, застосування кіберфізичних систем та робототехніки у виробництві, 3-D друк, нанотехнології та ін.).

- Навчально-методичний апарат посібника повинен стимулювати пізнавальну діяльність і розвивати інтереси й творчі здібності учнів, готувати їх до інноваційної діяльності.

- Навчальний посібник є інформаційно-діяльнісною моделлю навчального процесу й має сприяти формуванню предметних і ключових компетентностей, доповнювати й поглиблювати вивчення профільного предмета.

Навчальний посібник «Технології сучасного виробництва» призначений для учнів професійних ліцеїв і може використовуватися в інших типах закладів системи загальної середньої освіти.

У навчальному посібнику втілено результати фундаментальних і прикладних педагогічних досліджень учених Інституту педагогіки НАПН України, авторську концепцію В.І.Туташинського, інноваційні підходи в проектуванні змісту технологічної освіти; застосовується

оригінальний навчально-методичний апарат; містяться дослідницькі, проблемні, проектні завдання, компетентнісні задачі.

Окрім інформативної, навчальний посібник виконує мотиваційну, організаційну, комунікативну, творчу та формувально-оцінювальну функції.

Посібник надає учням можливість побачити технічні об'єкти в збільшеному чи зменшеному масштабі, у вигляді моделі, кресленника чи схеми, допомагає уявити технологічні процеси в динаміці, а також сприяє створенню доповненої та віртуальної реальності.

Навчальний посібник також містить такі вже усталені компоненти сучасного підручника як: цілепокладання, запитання для актуалізації опорних знань, проблемний виклад навчального матеріалу, лабораторні та практичні роботи, навчальні проекти, рубрики для найдопитливіших, завдання для пошуку інформації, самоконтролю та перевірки рівня навчальних досягнень, ін.

Новий посібник допоможе учням самостійно помічати проблему і послідовно вирішувати її у процесі предметно-перетворювальної діяльності, сприятиме засвоєнню технологій сучасного виробництва та їх застосуванню в житті, розвиватиме підприємливість та якості особистості з інноваційним типом мислення.

Література.

1. Генеза підручникотворення з трудового навчання і технологій в освіті України / В.І. Туташинський, О.В. Куліш // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. Ред. – О.М. Топузов]. – К.: Педагогічна думка, 2017. – Вип. 18. – С. 209 – 219.

2. Піддячий М.І. Підготовка старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання: монографія. – К.: Педагогічна думка, 2008.-228 с.

3. Сігова В.І., Пчелінцев В.О., Будник А.Ф., Любич О.Й. Система технологій. Навчальний посібник. – Суми: Вид-во СумДУ, 2008. – 209 с.

4. Сидоренко В.К., Терещук Г.В., Юрженко В.В. Основи техніки і технології: навчальний посібник – К: НПУ, 2001. – 163 с.

5. Смирнов А.Б. Мехатроника и робототехника. Системы микроперемещений с пьезоэлектрическими приводами. СПбГПУ, 2018. – 230 с.

6. Співак С.М. Теоретичні основи комп'ютерної графіки та дизайну: навчальний посібник. – К.: ун-т ім. Б. Грінченка, 2013.

ДО ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ В ПІДРУЧНИКУ «РОСІЙСЬКА МОВА І ЛІТЕРАТУРА. ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС». 10-11 КЛАСИ

Фідкевич О. Л.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин

та зарубіжної літератури,

Інститут педагогіки НАПН України,

Київ, Україна

Інтеграція змісту освіти, у тому числі й гуманітарної, стає одним із пріоритетних напрямків у розвитку сучасної української школи у контексті її модернізації.

В Україні у середній та старшій школах мова і література традиційно вивчаються окремо. Втім, у старших класах у процесі формування ключових компетенцій, у тому числі й комунікативної, інтегративний підхід до навчання мови і літератури має певні переваги перед диференційованим підходом. Інтеграція дає можливість формувати в учнів іншу якість мислення, ефективно застосовувати знання у нових ситуаціях, підвищити їх дієвість і системність.

За думкою багатьох вчених-методистів, саме предметна інтеграція є ефективним засобом трансформації сучасного освітнього простору, а перспективною формою інтеграції знань можуть виступати «синтезовані інтегративні курси на основі повного злиття кількох навчальних предметів» [1,180].

Вирішення цього питання потребує не тільки теоретичного осмислення, розробки методологічних принципів інтеграції у філологічній галузі шкільної освіти, а й практичної реалізації у вигляді сучасних мовно-літературних інтегрованих курсів, інтегрованих підручників, розроблених на засадах компетентісно орієнтованого навчання.

Співробітниками відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України Фідкевич О.Л., Снегірьовою В.В., Курач Л.І. відповідно до програми нового інтегрованого курсу російської мови і літератури [2]. підготовлено підручники для 10 -11 класів «Російська мова і література. Інтегрований курс».

До створення підручників було залучено досвід зарубіжних країн (Польщі, Італії, Фінляндії). Проте було вирішено реалізувати ті цілі, які важливі саме для українського освітнього простору. Для авторів було важливим представити системно-структурну мовно-літературну інтеграцію на тематичному, понятійно-термінологічному та діяльнісному рівнях. При цьому важливою умовою було збереження індивідуальних властивостей мови та літератури і як засобів пізнання, і як навчальних курсів.

У процесі підготовки підручників автори мали на меті забезпечити реалізацію наступних цілей:

- формування творчої особистості з гуманістичним цілісним світоглядом, здатної до толерантного міжкультурного спілкування, самоорганізації та самовдосконалення, яка вільно орієнтується в інформаційному просторі;
- формування комунікативної компетентності, яка передбачає вільне володіння російською мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності, в різних сферах і ситуаціях спілкування;
- формування читацької і літературної компетентності.

Головні напрямки роботи, що забезпечує підручник, – це читання й аналіз текстів різних типів і стилів, розгляд художньо-мовних засобів, різноманітні види роботи з текстом в усній і письмовій формах, самовираження і літературна творчість учнів, публічне мовлення. Завдання підручника спрямовані на долучення учнів до літератури як виду мистецтва і в той же час мають на меті збагачення мовлення учнів, усвідомлення творчої індивідуальності письменника, наближення до таємниць його майстерності.

Взаємодія інтегрованих компонентів у підручниках реалізується не тільки у процесі роботи з текстами різних літературних жанрів, які пропонують автори підручника, а й у процесі комплексного вивчення творів літератури, представлених у програмі. Саме тому в підручнику є окремі розділи, які уміщують безпосередньо художні тексти, що супроводжуються додатковою інформацією (біографічні відомості, інформація про особливості світогляду письменника, особливості тематики і проблематики, основного пафосу і художньо-естетичної своєрідності його творів). Особлива увага приділяється і словниковій роботі, що істотно розширює лінгвістичний кругозір учнів (наприклад, фразеологізми, крилаті слова, що увійшли в мову з класичної літератури)..

Утім головний пріоритет у цій роботі - рефлексія учнів на проблеми, що розглядаються у творі, вміння оцінити їх, висловити свою позицію в усній і письмовій формі. Саме тому автори підручника репрезентують систему завдань, які забезпечують вирішення цих першочергових завдань у контексті особистісно орієнтованого навчання.

Інтегрований мовно-літературний курс, який забезпечує представлені підручники, покликаний дати цілісне уявлення про природу слова, розвивати комунікативні навички учнів, дає можливість розуміти й інтерпретувати тексти і, головне, створювати власні тексти.

Вважаємо, що новий курс, представлений у зазначених підручниках, буде сприятиме усуненню інформаційної перевантаженості процесу навчання, поліпшенню пізнавальної діяльності учнів, підвищенню системності знань; забезпечить активне створення асоціативних систем та образів, засвоєння універсальних прийомів сучасного сприйняття та обробки інформації, що буде сприяти підвищенню якості та системності знань, їх раціональному використанню.

Подальшим важливим етапом у процесі впровадження інтегрованих підручників стане дослідження їх ефективності у процесі формування основних компетентностей учнів.

Література.

1. Козловська І. М. Дидактична інтегродіагностика: теорія та практичне застосування у професійно-технічній школі / І. М. Козловська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2011. — № 27. — С. 557-564.

2. Курач Л. І., Фідкевич О. Л., Снегирьова, В. В. Програма інтегрованого курсу «Російська мова та література» для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською мовою (рівень стандарту) / Л. І. Курач, О. Л. Фідкевич, В. В. Снегирьова // Всесвітня література в сучасній школі. — 2018. — № 7. — С. 24- 33

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Хорошковська Т. П.,

науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин

та зарубіжної літератури,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

За останнім переписом населення (2001 р.), в Україні проживають представники понад 100 націй, найчисельнішими з яких є росіяни, євреї, білоруси, молдовани, болгар, поляки, угорці, румуни, греки, татари, вірмени, роми та ін.

У 2018-2019 навчальному році, за статистикою МОН України, функціонує більше 700 закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) з навчанням мовами національних меншин: російською, румунською, угорською, польською, молдовською. Крім того, існують школи з окремими класами з навчанням мовами національних меншин.

Відповідно до статті 7 Закону України «Про освіту» [1] заклади освіти з навчанням мовами національних меншин мають з 5 класу поступово переходити на викладання навчальних предметів українською мовою. Кількість предметів, які вивчаються українською, за словами міністра освіти і науки України Лілії Гриневич, буде поступово збільшуватись клас за класом, щоб в 11-му досягти пропорції 60% предметів українською та 40% предметів мовою меншини [2].

Усі громадяни України, незалежно від їхньої національності, повинні вільно володіти державною мовою. Це розширить їм доступ до вищої освіти та реалізації їхніх конституційних прав. Тому у зв'язку з імплементацією статті 7 Закону України «Про освіту» основний акцент у ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин буде зроблено на вивченні української мови.

Завдання уроків української мови в початкових класах – навчити учнів правильно й комунікативно доцільно користуватися всіма засобами мови, сформулювати в них усне й писемне мовлення, оскільки саме мовленнєвий розвиток є свідченням загального розвитку людини, запорукою успішного навчання в школі та основою вміння вибудовувати стосунки з іншими членами суспільства.

Аналіз практики навчання української мови у ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин свідчить, що в школі більше часу приділяється формуванню умінь писемного мовлення, а саме відпрацюванню навичок і вмінь читати й писати. Однак зауважимо, що в щоденному спілкуванні людей переважає усне мовлення, уміння почути співрозмовника, відповісти на його запитання, підтримати діалог, сформулювати й висловити власну думку. Саме тому на початковому етапі опанування української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин пріоритетним є формування вмінь і навичок усного мовлення.

Усне мовлення – досить широке й багатоаспектне поняття. До мовленнєвих умінь, які мають бути сформовані в учнів початкових класів на уроках української мови, належать орфоепічні навички (правильно вимовляти звуки відповідно до загальноприйнятих орфоепічних норм української мови), граматичні вміння (граматично правильно будувати власні висловлювання), аудіативні (уміння слухати й розуміти почуте) та вміння діалогічного й монологічного мовлення.

Формування умінь усного мовлення в учнів початкових класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин має здійснюватися з урахуванням психолінгвістичних особливостей засвоєння української мови як другої та результатів порівняльного аналізу мовних систем української та рідної мови учнів. Наше дослідження, що стосується формування в учнів початкових класів навичок і вмінь усного мовлення на уроках української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин, ґрунтується на нових підходах до навчання мови, задекларованих у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти та державних нормативних документах. Пріоритетними з-поміж усіх вважаємо особистісно орієнтований, комунікативний та компетентнісний підходи. Результати дослідження матимуть практичне значення для підвищення рівня професіоналізму вчителів, а також для ефективного формування, удосконалення й розвитку навичок і вмінь усного мовлення в учнів.

Література.

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

2. Лілія Гриневич та Міністр освіти Болгарії підписали Декларацію щодо імплементації мовної статті Закону «Про освіту» та гарантування прав болгарської меншини [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/liliya-grinevich-ta-ministr-osviti-bolgariyi-pidpisali-deklaraciyu-shodo-implementaciyi-movnoyi-statti-zakonu-pro-osvitu-ta-garantuvannya-prav-bolgarskoyi-menshini>.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА

Чижевський Б. Г.,

*кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник
відділу економіки та управління загальною середньою освітою,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Сучасний заклад загальної середньої освіти – це організація, яка потребує нової парадигми в управлінні. Нова парадигма управління має відзначатися відкритістю та демократичністю, органічним поєднанням державних засобів з участю громадськості та впливом громади на освітній процес, забезпеченням культурологічного підходу в управлінні.

Як показує наше дослідження, це особливо стосується опорного закладу освіти, який об'єднує у своєму складі власне опорний заклад освіти з досвідченим керівником, кращими високопрофесійними кадрами, відповідним сучасним матеріально-технічним забезпеченням, належними умовами надання якісної освіти всім дітям, зокрема учням із сільської місцевості. Звичайно, що так має бути. Але до опорного закладу освіти належать філії, які були самостійними навчальними закладами зі своїми устоями, традиціями тощо. Більшість із них отримала понижений статус, керівники цих закладів стали завідувачами філій, без особливих реальних прав. Усі вони належать до освітнього округу, який має обслуговувати опорний заклад освіти. Пощастило тим, які розташовані у фінансово спроможних громадах, де є хороші дороги, відповідальне місцеве керівництво, а якщо – ні? Заклади освіти – це специфічні організації, здебільшого в них працюють жінки. Це специфічна система відносин, де навчаються, розвиваються, спілкуються, працюють, адаптуються до зовнішнього середовища, реагують на зовнішні і внутрішні «виклики». Ці реакції з часом стають загальноприйнятими способами поведінки, яких дотримуються всі, і які дають членам організації відчуття захищеності й належності до певної структури [1, 2].

Якою має бути культура опорного закладу освіти, що об'єднує (утримує) людей у цій організації та сприяє їх високопрофесійній діяльності й особистісному розвитку?

Культура закладу освіти – це феномен, який створюється учасниками освітнього процесу й виконує такі основні функції: визначає стандартні шляхи вирішення завдань закладу освіти та сприяє зниженню рівня невизначеності в нових ситуаціях. Складниками культури організації є символи, герої, ритуали, цінності та настанови. Культура закладу освіти поєднує в собі технологію діяльності, наповнює її ціннісно-смісловим значенням, вона є практикою менеджменту, є безпосереднім матеріалом здійснення процесу формування необхідних реакцій та поведінки учасників освітнього процесу [3].

Культура закладу освіти набуває особливого значення тоді, коли виникає потреба у його розвитку, впровадженні освітніх та управлінських інновацій, реорганізації, створенні нового закладу тощо. Як правило, креативний керівник закладу намагається створити власну організаційну структуру, яка б відображала інноваційну культуру закладу. Саме це стосується опорного закладу освіти [4].

Культура опорного закладу освіти – це ще і створення ефективної команди опорного закладу і його філій, забезпечення загальної атмосфери інноваційного пошуку й довіри, віра, ентузіазм, система цінностей і переконань, ефективне використання можливостей співробітників, умови для їхнього розвитку та саморозвитку.

Культура опорного закладу освіти, як частина загальної культури, має такі ж функції: освітню, освоювально-перетворювальну, акумуляційну й трансляційну досвіду, комунікативну, нормативно-регулятивну, прогностичну, гедоністичну, захисну та інші [2,3]. Функції культури дають можливість визначати її як системотворчий, світоглядний компонент шкільної освіти, дають змогу побачити й відчувати в ній дієву, практично значущу силу, яка здатна активно впливати на досягнення визначених тих чи інших цілей за допомогою витонченого та гнучкого інструментарію.

Під час дослідження виявлено, що культура опорного закладу освіти буде успішною лише тоді, коли вона буде тісно пов'язана з національною культурою. Це сприятиме її ґрунтовності, стабільності, прийнятності для всіх учасників освітнього процесу. Тоді вона матиме справді міцне підґрунтя, яке базується на національному менталітеті. Саме національна ментальність є реальною психологічною основою для формування культури закладу освіти в Україні. Варто згадати про те, що англійський раціоналізм, німецька пунктуальність, італійська пристрасність визначають культуру цих народів. І їхні цінності узгоджуються з їхніми особливостями, цілями, способами діяльності тощо.

Важливе значення в розвитку культури опорного закладу освіти, її міцного підґрунтя відіграє професійний та особистісно-ціннісний досвід керівника. Керівник - обличчя закладу. І характер інновацій, і шлях розвитку опорного закладу освіти залежить безпосередньо від його особистості. Тому що будь-яка культура має особистісне підґрунтя. Її цінностями, як правило, стає те, що людина сама пережила, що стало її власним досвідом, радістю чи смутком. Прямий вплив справжньої культури – це культура пережитого, якою особистість ділиться з іншою особою. Це мова почуттів, емоцій, вражень, розчарувань, захоплень, сумнівів, радості тощо. Мова особистісної культури містить не тільки слова, гасла, але й відчуття. Особистісно-ціннісний досвід означає, що цінності людини матеріалізувалися не лише на рівні розуму й слів, а й у душі та серці. Без особистісного переживання, ставлення культура залишається лише порожнім, нічим не заповненим звуком, словом, якому можна не надавати значення. Серед безлічі цінностей, які пропонує культура, дієвими будуть лише ті, що пережиті людиною на особистісному рівні. Досвід керівника у впровадженні культурологічного підходу в управлінні, культурних національних та світових цінностей є дуже важливим, якщо він хоче бачити культуру ввіреного йому опорного закладу освіти дієвою, результативною й позитивною [2, 4].

Література.

1. Калініна Л. М. Опорні заклади освіти як центри управління в умовах децентралізації / Л. М. Калініна // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік. – Київ, 2018. – С. 222–223.
2. Онаць О. М. Концептуальні підходи до феномену педагогічної культури / О. М. Онаць // Механізми управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального

закладу: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 10 квітня 2014 року. – Київ : Арт Економі, 2013. – С. 98–103.

3. Освітній менеджмент : Навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – Київ : Шкільний світ, 2003. – 400 с.

4. Сучасні тенденції розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу в інформаційному суспільстві : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 10 квітня 2014 року / [за заг. ред. О.М.Топузова]. – Київ : Педагогічна думка, 2014. – 240 с.

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СКЛАДНИК НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ І РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Чорноус О. В.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу дидактики,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Одним із складників навчально-методичного комплексу, який застосовується для підвищення мотивації і розвитку пізнавальних здібностей учнів в умовах профільного навчання, є мультимедійні технології. Мультимедіа – це представлення об'єктів і процесів не традиційним текстовим описом, а за допомогою фото, відео, графіки, анімації, звуку, тобто у всіх відомих формах. Сучасні технології профільного навчання мають бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проектних та дослідницьких методів, передбачати взаємодопомогу та обмін культурно-інформаційними, духовно-моральними, емоційно-ціннісними потоками між виконавцями у відповідності з обраною проблематикою. Враховуючи існуючі підходи до розкриття змісту поняття мультимедіа під мультимедіа розуміють таке дидактичне полісередовище, в якому подається навчальна інформація в естетично оформленому інтерактивному вигляді з інтеграцією звукової та візуальної модульностей, що позитивно впливає на ефективний перебіг перцептивно-мнемічних процесів і сприяє формуванню та розвитку компетентностей особистості [1; 2; 3]. Дидактичні особливості мультимедійних технологій відповідають цим вимогам і створюють умови для підвищення ефективності інших сучасних педагогічних технологій. Їхніми основними властивостями є: гнучкість, адаптивність до користувача, інтерактивність, когнітивність, інсценоване подання інформації, синтезоване середовище і, головне, – їх сучасність, яка підвищує інтерес учнів до такого виду діяльності.

Використання мультимедійних технологій найбільш оптимально і ефективно відповідає триєдиній дидактичній меті уроку. Освітній аспект: сприйняття учнями навчального матеріалу, осмислення зв'язків і відносин в об'єктах вивчення. Розвивальний аспект: розвиток пізнавального інтересу в учнів, уміння узагальнювати, аналізувати, порівнювати, активізація творчої діяльності учнів. Виховний аспект: виховання наукового світогляду, вміння чітко організувати самостійну і групову роботу, виховання почуття товариства, взаємодопомоги. Застосування мультимедійних технологій як складника навчально-методичного комплексу для підвищення мотивації і розвитку пізнавальних здібностей учнів в умовах профільного навчання сприяє ефективності як діяльності педагога, так і самих учнів за рахунок цілого ряду факторів: процес навчання охоплює всіх учнів, їх поведінка при цьому контролюється педагогом і однокласниками та не викликає стресової реакції. При використанні мультимедійних технологій структура уроку принципово не змінюється. У ньому, як і раніше, зберігаються всі основні етапи, змінюються, можливо, тільки їхні часові характеристики. Необхідно відзначити, що етап мотивації в даному випадку збільшується і несе пізнавальне навантаження. Це необхідна умова успішності навчання, оскільки без інтересу до поповнення відсутніх знань, без уяви і емоцій неможлива творча діяльність учня в умовах профільного навчання. В процесі мультимедійного уроку в умовах профільного навчання розвиваються елементи творчості й самоаналізу, включаються додаткові резерви особистості,

підвищується мотивація учнів до успішної діяльності. Учень прагне знайти нові грані у того чи іншого явища, переосмислити поняття з урахуванням власного досвіду та ситуації. Розвивається продуктивна, активно-пошукова діяльність, мислення. Мультимедійні технології як складова навчально-методичного комплексу для підвищення мотивації і розвитку пізнавальних здібностей учнів мають значні можливості у відображенні інформації, безпосередньо впливають на мотивацію учнів в умовах профільного навчання, швидкість сприйняття матеріалу, стомлюваність і, таким чином, на ефективність навчального процесу в цілому та ступінь загальної середньої освіти. Також їх застосування сприяє засвоєнню базових знань з предмета, систематизації засвоєних знань, формуванню навички самоконтролю та розвитку мотивації до навчання.

Література.

1. Дидактичні основи створення аудіовізуальних електронних засобів для середньої загальноосвітньої школи: монографія / Волинський В. П., Чорноус О. В., Якушина Т. В., Красовський О. С. К.: Педагогічна думка, 2013. 320 с.
2. Заболотний В. Ф. Впровадження мультимедіа під час вивчення методики навчання фізики: збірник наукових праць. *Педагогічні науки*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. Вип. 43. С.392-399.
3. Трубачева С. Е., Чорноус О.В. Метапредметна діяльність старшокласників в умовах профільного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Випуск 1 (38). С. 298-302.

ПОСІБНИК-ЖУРНАЛ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ФОРМАТ НАВЧАЛЬНОЇ КНИЖКИ

Цимбалару А. Д.,

*доктор педагогічних наук,
головний науковий співробітник відділу інновацій та
стратегій розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Результати аналізу шкільної практики засвідчують тривалу динаміку погіршення здоров'я учнів, зниження їхнього інтересу до навчання, що негативно впливає на результативність засвоєння матеріалу [1]. На вирішення цих проблем було спрямовано Всеукраїнський експеримент (наказ МОН України від 15. 07 .2016 за № 834), у межах якого досліджувалась ефективність інноваційного навчального видання у форматі дитячого журналу, що органічно поєднує функції підручника і робочого зошита [2]. Коротко опишемо пропонувані в ньому новачії.

На навчальний рік передбачено 34 випуски кольорового посібника-журналу (по одному для кожного робочого тижня) по 48 сторінок у кожному. Посібник-журнал є єдиною навчальною книгою учнів і не потребує додаткових зошитів з друкованою основою, інших підручників чи посібників. Завдяки такому виданню діти не носять щодня важкі портфелі та нічого не забувають удома, оскільки беруть із собою до школи тільки пенал і посібник-журнал. Крім цього, таке видання дозволяє зберігати пізнавальний інтерес дитини, оскільки новий випуск видається учням кожного понеділка.

Зміст кожного посібника-журналу дібраний за певною соціокультурною темою і містить матеріал з усіх навчальних предметів, який опрацьовується протягом тижня. Соціокультурна тема тижня зазначена на обкладинці журналу. До кожного з п'яти робочих днів тижня в посібнику-журналі на окремому розвороті подано по одному сюжетному малюнку, який розкриває один з аспектів соціокультурної теми. Крім сюжетних малюнків, кожен журнал містить окремі розвороти із завданнями для організації занять з кожного предмета вивчення. Для кожного предмета вивчення дібрано певний колір сторінки, завдяки чому діти легко орієнтуються у посібнику-журналі.

Посібники-журнали повною мірою забезпечують не тільки інтеграцію, а й диференціацію, оскільки насичені завданнями та вправами як для опанування тем з певного предмета вивчення, так і для розвитку пам'яті, уваги, уяви, мислення, в тому числі - критичного. Добір матеріалу здійснено не за принципом «міні-максі», коли опановуємо максимум, але запитуємо й оцінюємо мінімум, а за

принципом надмірності, коли з пропонованої великої кількості різноманітного матеріалу учитель має можливість дібрати той, який найбільш доцільний саме для його учнів, для організації групової, індивідуальної роботи тощо.

У посібнику-журналі запропоновано інноваційну систему оцінювання. Вона враховує той факт, що діти асоціюють оцінювання результатів навчальної діяльності з оцінкою особистості. Щоб запобігти блокуванню механізмів когнітивного розвитку, запропоновану у посібнику-журналі систему оцінювання побудовано так, щоб дитина розуміла, що:

- навчається вона не заради оцінки, а заради знань;
- все знати неможливо;
- якщо вона чогось не знає, то, за бажанням, завжди зможе це дізнатись;
- вона може сама оцінювати результати своєї діяльності та коригувати результати;
- можна вчитись на помилках.

Така система оцінювання сприяє формуванню вміння самостійно знаходити й виправляти свої помилки та визначати, яким чином уникати їх у майбутньому. Важливо, що учні прагнуть дізнатись те, що цікаво, й виправити помилку, розуміючи, що оцінку завжди можна змінити на кращу, якщо доопрацювати завдання. Тоді вони з цікавістю виконують завдання та не бояться робити помилки. Завдяки цьому діти не втрачають інтерес до навчання через невдачі, а навпаки – успішно вчаться на помилках.

Перша сторінка кожного випуску посібника-журналу містить по 4 комплекси фізкультхвилинок. У кожному випуску пропонується новий комплекс, який учителі використовують на кожному занятті протягом тижня. За цими комплексами батьки можуть разом з дітьми виконувати ранкову зарядку.

Остання сторінка посібника-журналу відкриває для вчителя можливості для тісної співпраці з батьками учнів. Вона містить рекомендації для батьків на тиждень (який фільм чи мультфільм подивитись з дитиною, яку книгу прочитати, відвідати зоопарк або зоомагазин, парк, музей, що обговорити тощо). На цій сторінці учитель і батьки можуть записувати і свої побажання та пропозиції, ділитись враженнями тощо. До того ж батькам пропонується в кінці кожного тижня розфарбувати певним чином кружечок, оцінюючи якість наданих педагогами протягом тижня освітніх послуг: цілком задоволені – зафарбовують весь кружечок, не повною мірою задоволені – половину кружечка, незадоволені – не розфарбовують. Завдяки цьому учитель може вчасно відреагувати на незадоволення батьків і поспілкуватись з ними, з'ясувавши причини. Це попереджає виникнення конфліктних ситуацій.

Отже, запропоновані в посібниках-журналах новачі вирізняються з-поміж тих, що існують нині в традиційних підручниках і посібниках, реальним, а не декларативним упровадженням дитиноцентризму, зокрема шляхом системної реалізації здоров'язбережувальних технологій та побудови освітнього процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Література.

1. Про зміст загальної середньої освіти : Науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : НАПН України, 2015. – 118.

2. Цимбалару А. Д. Навчальний посібник для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів «На крилах успіху» в 32 частинах // Цимбалару А. Д., Пархоменко Н. Є., Бондар І. Ю. // Ч.1-34. – ТОВ «Освітній центр «На крилах успіху», 2018. – 48 с.

ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 1 КЛАСУ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ

Шевчук Л. М.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання мов
національних меншин та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Для ефективного збагачення словникового запасу з української мови учнів 1 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин важливою є робота з підручником.

У контексті ідей Нової української школи створено чинні підручники 2019 року видання: «Українська мова» для ЗЗСО з навчанням угорською мовою (автор О. Петрук), «Українська мова» для закладів загальної середньої освіти з навчанням румунською мовою (автори Н. Палій, М. Одинак, М. Істратій), «Українська мова» для ЗЗСО з навчанням російською мовою (автори О. Коваленко, Ю. Тельпуховська).

У згаданих вище підручниках запропоновано лексичний матеріал із різних тем, які переважно збігаються, але й дещо відрізняються. Водночас у підручниках знаходимо різні завдання для словникової роботи, цікаві методичні знахідки щодо збагачення словникового запасу з української мови учнів 1 класу. Так, наприклад, Оксана Петрук пропонує школярам для засвоєння різні слововиди лексем «малювати»: «малюю», «малюєш», «малює», «малюєте», «малюють», «малюємо» [3, с. 40]. На нашу думку, такий підхід створює оптимальні можливості для збагачення словникового запасу учнів, передумови для активного використання засвоєних слів. У словнику (знаходиться наприкінці кожного розділу підручника) вміщено переклад слів, словосполучень та окремих речень. Крім того, запропоновано багато поетичних творів, які учні можуть вивчати напам'ять у повному обсязі або ж мимовільно запам'ятати окремі слова чи словосполучення. Водночас, без сумніву, привертає увагу дитини сучасний, яскравий, захоплюючий ілюстративний ряд, що активізує увагу учнів 1 класу, покращує усвідомлення значення слів та їх запам'ятовування.

У підручнику «Українська мова» для ЗЗСО з навчанням румунською мовою (автори Н. Палій, М. Одинак, М. Істратій) до кожної теми запропоновано ілюстративний матеріал і тексти різних жанрів, що, на нашу думку, позитивно вплине на ефективність процесу збагачення словникового запасу школярів.

Підручник «Українська мова» для закладів загальної середньої освіти з навчанням російською мовою (автори О. Коваленко, Ю. Тельпуховська) теж містить різноманітний матеріал, який можливо використати під час словникової роботи у 1 класі. Привертає увагу те, що автори намагаються детально, скрупульозно пояснювати школярам значення слів, наприклад, під час вивчення теми «Частини тіла» [1, с. 62].

Для ознайомлення учнів 1 класу з новими словами, вправлянь у вживанні їх у мовленні в підручниках [1; 2; 3] знаходимо предметні малюнки та сюжетні ілюстрації. Для переміщення засвоєних слів із пасивного словника в активний автори підручників пропонують вчителям застосувати в освітньому процесі бесіди за малюнками, доповнення діалогів, участь в інсценізаціях, дидактичних іграх та ін.

Водночас, зважаючи на важливість окресленої проблематики, необхідність її переосмислення на засадах компетентнісного підходу, вважаємо за доцільне висловити такі поради вчителям та потенційним авторам підручників і навчальних посібників:

- ознайомитися із різними підручниками, які використовують у закладах освіти з навчанням мовами національних меншин (для запозичення методичних знахідок);
- змістовий складник словникової роботи радимо будувати на основі лексем із максимальною кількістю властивих слову форм словозміни;
- використовувати під час уроків тексти різних жанрів;
- застосовувати метод проєктів (може містити розфарбовування, малювання, ліплення із пластиліну, створення аплікації, виробів із природних матеріалів та ін.)

Для ефективного поповнення словникового запасу корисним є поєднання, чергування роботи з підручником із використанням відповідних дидактичних карток, аудіозаписів, відеоматеріалів тощо.

Література.

1. Коваленко О.М., Тельпуховська Ю.М. Українська мова : підруч. для 1 кл. закл. заг. серед. осв. з навч. російською мовою (у 2-х частинах з аудіосупроводом). Харків : Вид-во «Ранок», 2018. Ч.1. 112 с.

2. Палій Н.Т., Одинак М.М., Істратій М.Л. Українська мова : підруч. для 1кл. закл. заг. серед. осв. з навч. румунською мовою (у 2-х частинах з аудіосупроводом). Київ : УОВЦ «Оріон», 2018. Ч.1. 128 с.

3. Петрук О.М. Українська мова : підруч. для 1кл. закл. заг. серед. осв. з навч. угор. мов. (у 2-х частинах з аудіосупроводом). Львів : Світ, 2018. Ч.1. 96 с.

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Шелестова Л. В.,

*доктор педагогічних наук ,
провідний науковий співробітник відділу дидактики,
Інститут педагогіки НАПН України,
М. Київ, Україна*

Ефективність розвитку творчих здібностей особистості залежить від ряду чинників: індивідуальних особливостей дитини, її індивідуальної активності, впливу зовнішнього середовища (виховання в сім'ї, навчання в освітній установі, спілкування з референтними групами тощо). Одним із найбільш вагомих чинників впливу на розвиток особистості є освіта, зокрема і профільна, яка передбачає поглиблене вивчення окремих предметів.

Підручник – найбільш стійкий за своїми функціями елемент освітнього процесу, фундаментальне втілення педагогічних зусиль суспільства, в якому відображено суспільний досвід, необхідний для засвоєння прийдешнім поколінням. Будучи складником системи засобів навчання, підручник відіграє в ній особливу роль: він більш повно й послідовно, порівняно з іншими засобами, реалізує освітні завдання.

З'ясуємо можливості реалізації розвивальної функції підручника у профільній школі, зокрема у розвитку творчих здібностей старшокласників.

Загальновідомо в дидактиці, що різні структурні компоненти навчальної книги здійснюють найбільш властиві для них функції (домінуючу функцію), проте є такі елементи, наприклад, навчальний текст, який виконує кілька функцій: інформаційну, систематизуючу, координаційну, розвивальну, виховну тощо.

Навчальний текст є одиницею змісту, він організовує взаємодію учня з предметним змістом навчального курсу. Не будь-які навчальні тексти здатні виконувати розвивальну функцію, а лише спеціально сконструйовані, які можуть виступати в якості засобу управління творчим розвитком учнів (М. Холодна та Е. Гельфман). Для реалізації цієї мети, тексти повинні відповідати таким вимогам:

- Враховувати психологічні закономірності процесу утворення понять.
- Розвивати здатність міркувати, обґрунтовувати, доводити.
- Орієнтувати на формування інтелектуальних умінь, пов'язаних із саморегуляцією навчально-пізнавальної діяльності.
- Створювати умови для внутрішньої мотивації навчально-пізнавальної діяльності.
- Розвивати творчі здібності, ініціюючи процес народження смислів. [2].

Аналіз навчальних текстів підручника з української літератури для 10 класу (профільний рівень) [1] засвідчив, що психологічні закономірності процесу утворення понять у підручнику з української літератури враховані частково; у ньому переважає пояснювально-ілюстративний спосіб викладення навчального матеріалу; відсутні елементи, які б були орієнтовані на формування в учнів інтелектуальних умінь, пов'язаних із саморегуляцією навчально-пізнавальної діяльності; не створено умови для внутрішньої мотивації навчально-пізнавальної діяльності; навчальні тексти несприятливі для розвитку творчих здібностей.

Окрім навчальних текстів, значний розвивальний ефект мають завдання, які покликані не лише допомогти учням засвоїти навчальний зміст, передбачений освітнім стандартом, а сприяти отриманню ними різноманітного досвіду, зокрема й досвіду творчої діяльності. У педагогіці

встановлено, що міра розвитку творчих здібностей учнів залежить саме від систематичного виконання ними творчих завдань, які стимулюють прояв особистістю певних творчих властивостей і сприяють отриманню досвіду творчого вирішення різноманітних ситуацій.

З усього масиву завдань (1018 одиниць) підручника 34,18% становлять репродуктивні завдання, 56,19% – частково-пошукові та 9,03% – творчі. Позитивним є той факт, що більша половина завдань підручника має частково-пошуковий характер, що потенційно може позитивно позначитися на розвитку творчого потенціалу учнів. Водночас, на нашу думку, підручник з української літератури (профільний рівень) містить невиправдано багато завдань репродуктивного типу (34,18%). Частка творчих завдань невелика (всього 9,03%), та позитивом є те, що вони наявні майже в кожній навчальній темі [1] .

Отже, для ефективного виконання підручником своєї розвивальної функції необхідно дотримання вище названих вимог. Кількість і якість завдань має бути такою, аби забезпечити учням можливість прояву й розвитку їхніх творчих здібностей.

Література.

1. Українська література: підруч. для 10 кл. загальноосв. навч. закл. (профільний рівень) / Г. Ф. Семенюк, М. П. Ткачук, О. В. Слоньовська [та ін.]; за заг. ред. Г. Ф. Семенюка. – К.: Освіта, 2010. – 416 с.
2. Холодная М. А., Гельфман Э. Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 200 с.

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Шпак Н. В.,

*науковий співробітник відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Активна переорієнтація шкільної іншомовної освіти на комунікативно-діяльнісну, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу змушує не тільки різнобічно переосмислити теоретичні підходи до визначення змісту навчання іноземної мови, але й знайти ефективні способи та форми його презентації в підручниках. Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку відповідно до їхніх потенційних можливостей зумовлює застосування особливих педагогічних технологій, у тому числі й ігрових, що сприятиме підвищенню мотивації навчання, кращому усвідомленню та засвоєнню навчального матеріалу, всебічному розвитку дитини як особистості, яка комфортно почуватиметься в сучасному світовому мультинаціональному просторі.

У науці відома значна кількість визначень поняття «дидактична гра». Не існує єдності й щодо термінів «педагогічна гра», «навчальна гра», «пізнавальна гра». Ураховуючи те, що в певному значенні ці назви можна розглядати синонімічними, ми дотримуємося думки, що дидактична гра – це, насамперед, вид навчальної діяльності, який реалізує певні функції, має навчальну мету та завдання. Іншими словами, це сукупність двох взаємозалежних видів діяльності – навчальної та ігрової, причому реалізація однієї з них – навчальної, здійснюється засобами іншої – ігрової.

Використання ігрової діяльності має бути особливо характерним для зазначеної вікової категорії учнів, адже, за свідченням психологів, діти цього віку краще сприймають навчальний матеріал у грі.

Проведений нами аналіз підручників з німецької мови мав на меті з'ясувати, з якою частотністю дидактичні ігри зустрічаються на сторінках підручників, рекомендованих МОН України [1], та чи відповідають вони сучасним вимогам Нової української школи (НУШ), віковим особливостям та інтересам дітей (табл. 1).

Дидактичні ігри в підручниках з німецької мови для учнів 1-4-х класів

Назва підручника	Клас	Заг. к-сть уроків	Заг. к-сть дидакт.ігор	Рекоменд. для провед. ігор
Німецька мова (з аудіосупроводом) Сотникова С.І., Гоголева Г.В.	1	65	47	+
Німецька мова Бориско Н.Ф., Сидоренко М.М. та ін.	2	56	58	+
Німецька мова Скоропад Я.М.	2	102	-	-
Німецька мова Паршикова О.О., Мельничук Г.М. та ін.	3	56	49	+
Німецька мова Скоропад Я.М.	3	102	-	-
Німецька мова Савченко Л.П., Горбач Л.В.	4	46	30	+
Німецька мова Deutsch lernen ist super! Сотникова С.І., Гоголева Г.В.	4	70	33	+
Німецька мова Скоропад Я.М.	4	102	-	-

Отже, результати аналізу свідчать, що більшість підручників з німецької мови відповідають одній з вимог НУШ – застосування різноманітних ігрових завдань, серед яких ситуативні, змагальні, музично-ритмічні та творчі. Для чіткої диференціації вправ кожна дидактична гра має умовну позначку, свою назву, а також пояснення, яке можна знайти в кінці підручника.

Проаналізовані ігри узгоджуються з тематикою занять, віковими особливостями та інтересами учнів, готують до комунікативної діяльності та забезпечують її.

Проведена нами робота дає змогу зробити висновок, що, на жаль, не всі автори підручників для початкової школи надають дидактичним іграм належної уваги, а між тим ці види навчальної діяльності за своїми методичними функціями, на наш погляд, мають обов'язково використовуватися у процесі навчання іноземних мов, створюючи середовище для іншомовного спілкування.

Література.

1. Перелік навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання у початкових класах закладів загальної середньої освіти з навчанням українською мовою / Лист МОН від 20.08.2018 №1/9-503. URL: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1KNxK-QSJxSFmexcGOP9irYw-ufgbWfiQbajDldiLNvQ/edit?ts=5a382670#gid=1748538368>

УПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА «ГЕОГРАФІЯ УКРАЇНИ» 10 – 11 КЛАСИ

Яценко В. С.,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ Україна*

Тези призначені науковим працівникам, які досліджують проблеми економічної освіти і виховання здобувачів освіти. Вони можуть бути корисними для практичних фахівців закладів загальної середньої та вищої освіти.

У роботі зроблена спроба систематизувати і узагальнити досвід теоретичних досліджень і практичної роботи у закладах загальної середньої освіти в умовах Нової української школи на прикладі впровадження навчального посібника «Географія України» 10 – 11 класи для курсів за вибором (автори - О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, В. О. Надтока, Яценко, Т. С. Мартинюк, М. Г. Криловець). Вивчення географії за допомогою навчального посібника «Географія України» 10 – 11 класи (у співавторстві), і, насамперед, частини III «Економіка України», має особливе значення в економічній освіті, оскільки саме тут здобувачі освіти знайомляться з основними економічними поняттями, вивчають виробництво на сучасних прикладах у територіальному аспекті, засвоюють уміння економічного аналізу.

Під час вивчення географії сільського господарства розкривається сутність аграрної політики України на сучасному етапі економічного розвитку. Успішне її здійснення залежить не тільки від достатньої кількості мінеральних добрив, матеріально-технічної бази фермерських господарств, раціональної логістичної роботи, а й від здобувачів освіти, які після закінчення закладу загальної середньої освіти зможуть застосувати свої таланти і знання в економіці країни.

Але й частина I «Природне середовище та ресурси України» курсу з фізичної географії має відношення до економічної підготовки здобувачів освіти.

Поряд з цим викладається підхід до розробки змісту та структури економічних знань і вмінь, оцінка їх значення у практичній діяльності й системі предметів природничо-математичних циклу загальної освіти.

Таким чином, економічна підготовка здобувачів освіти у процесі викладання основ наук (математики, фізики, біології, хімії, географії) успішно здійснюється за умови ефективного використання економічного потенціалу програмового матеріалу на прикладі навчального посібника «Географія України» 10 – 11 класи (у співавторстві).

Література.

1. Васильев Ю. К. Экономическое образование и воспитание учащихся. – М. : Педагогика, 1983. – 96 с.
2. Географія України. 10–11 класи : навч. посібник для курсів за вибором загальноосвіт. навч. закладів / [О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, В. О. Надтока та ін.]. – К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. – 176 с.
3. Політехнічне навчання в школі / М-во освіти УРСР, Наук.-дослід. ін-т педагогіки. – К. : Рад. школа, 1958. – 96 с.; 1 л. – (Пед. читання).
4. Шемякин Б. П. Экономическое воспитание школьников: Вопросы теории и методики. – М. : Педагогика, 1986. – 96 с.
5. Шпак А. Т. Организация экономического образования и воспитания учащихся. – К. : Рад. школа, 1987. – 128 с.
6. Шпак О. Т. Економічне виховання учнів. – К. : Т-во «Знання», 1985. – 48 с. – (Серія VII «Педагогічна»; № 16).

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 11 КЛАСУ

Яценко Т. О.,
*доктор педагогічних наук,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Компетентнісні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти посилюють тенденцію реалізації культурологічного підходу до вивчення української літератури в ліцеї [1]. Дієвим чинником його впровадження в освітній процес, а відтак і розвитку загальнокультурної компетентності учнів, є дидактико-методичний потенціал підручника української літератури (рівень стандарту) для 11 класу (автори – А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тименко) [2]. Зміст і структура навчальної книги ґрунтуються на ідеї розгляду художнього тексту як тексту культури, що відображає свідомість людей певної історичної доби, орієнтує на діалог у просторі культури та на діалог культур. У підручнику запропоновано вивчення літературного твору як тексту культури, що здійснюється шляхом прочитання смислів, образів, символів тексту, через які відбувається діалог з автором твору, осягнення картини його художнього світу. У процесі такого діалогу учень-читач осмислює цінності культури конкретного історичного періоду та певного історичного типу свідомості, які відображає автор твору.

Реалізація культурологічного підходу в підручнику визначається біографічним, історико-літературним і культурно-мистецьким контекстами, що дозволяє розглядати художні твори крізь призму широкого кола історико-культурних явищ, водночас надаючи пріоритет словесному мистецтву. Відтак, розглядаючи українську літературу XX – початку XXI ст. як форму синхронного буття й спілкування людей цієї історико-культурної доби, як вид мистецтва, автори підручника пропонують навчальний матеріал, що орієнтує учнів і вчителя на організацію різних форм діалогу, одним із яких є діалог культур. Поглиблення в учнів 11 класу інтерпретаційних умінь аналізу літературного твору засобами різних видів мистецтва – це процес цілісного сприймання твору, що передбачає встановлення зв'язків як усередині літературного твору, так і всередині літературного процесу, художньої культури певної доби, усвідомлення цих зв'язків як діалогу митця зі світом, читача з митцем, а через нього – з іншою культурою, з іншим буттям [3, с. 18]. Так, кожен тематичний блок розпочинається коротким оглядом про розвиток української літератури певного історичного періоду в контексті тенденцій національної культури означеного часу.

На підвищення рівня загальнокультурної компетентності учнів також орієнтує навчальний матеріал наскрізної рубрики «Культурно-мистецький контекст». Наприклад, для створення в уяві старшокласників єдиного художнього образу історико-культурного періоду 20-30-х рр. XX ст. стисло, але змістовно подано інформацію про митців-авангардистів у галузі образотворчого мистецтва (О. Богомазов, К. Малевич, О. Екстер, О. Архипенко). Візуалізації такого матеріалу сприяє багатий ілюстративний матеріал. Система запитань і завдань до цієї рубрики передбачає апелювання до культурно-читацького досвіду старшокласників та спрямована на удосконалення їхніх умінь самостійної діяльності. Наприклад, старшокласникам запропоновано стисло охарактеризувати розвиток українського мистецтва 1920-х рр., назвати його видатних представників, пригадати вже відомі їм твори українських митців цього періоду та підготувати слайд-шоу «У мистецькій галереї українських художників перших десятиліть XX ст.».

Розвитку загальнокультурної компетентності учнів 11 класу ліцею сприяють завдання пізнавально-пошукового характеру, презентовані в рубриці «Ваші читацькі проекти». Так, у процесі вивчення творчості поета Є. Плужника учні можуть розробити відеоекскурсію «Осінь у картинах українських художників перших десятиріч XX ст.», а для поетичного супроводу презентації картин їм рекомендовано укласти добірку герметичної лірики Є. Плужника та В. Свідзинського, присвяченої відтворенню краси осінньої природи.

На розуміння учнями синтезу різних видів мистецтва також орієнтує рубрика «Читацьке дозвілля». Так, у процесі опрацювання теми «Літературний авангард» пропонується підготувати запитання для інтелектуальної гри «Авангардизм в українському мистецтві».

Отже, сучасна пізнавальна інформація про розвиток українського мистецтва 20-30-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. сприятиме глибокому осмисленню ідейно-художнього змісту літературного твору, вдосконаленню вмінь проводити мистецькі паралелі у процесі його аналізу та інтерпретації, формуванню розуміння української літератури як невід’ємного складника світового мистецтва, а відтак і розвитку загальнокультурної компетентності учнів ліцею.

Література.

1. Про схвалення Концепції реалізації державної «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження КМУ від 14 груд. 2016 р. № 988-р [Електронний ресурс]. Режим доступу <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/249613934>. Назва з екрану.

2. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ : Оріон, 2019. 256 с.

3. Яценко Т. О., Шевченко З. О Художня література в контексті світової культури : метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2012. 136 с.

НАУКОВЕ ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

ЗБІРНИК ТЕЗ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ «ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА»

Підписано до друку 25.04.2019 р. Формат 60х90 1/16
Ум. друк. 8,5 арк.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-82
e-mail: book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників,
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК №3563 від 28.08.2009